Empirische Forschung zur Musikpädagogik

Natalia Ardila-Mantilla

Musiklernwelten erkennen und gestalten

Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich



LIT

Natalia Ardila-Mantilla

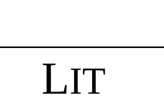
Musiklernwelten erkennen und gestalten

Empirische Forschung zur Musikpädagogik

herausgegeben von

Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser
(Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover)

Band 5



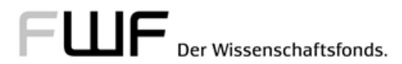
Natalia Ardila-Mantilla

Musiklernwelten erkennen und gestalten

Eine qualitative Studie
über Musikschularbeit in Österreich



Veröffentlicht mit Unterstützung der Austrian Science Fund (FWF): PUB 302-V26



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

ISBN 978-3-643-50555-2
Zugl.: Wien, Universität für Musik und darstellende Kunst, 2013

Garnisongasse 1/19
A-1090 Wien
Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97
E-Mail: wien@lit-verlag.at http://www.lit-verlag.at

Auslieferung:
Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster
Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

Meiner Mutter, Amparo Mantilla de Ardila, die die Neugier, den analytischen Geist und die Entschlossenheit, die diese Arbeit möglich machten, an mich weitergab.

A mi mamá, Amparo Mantilla de Ardila, que me heredó la curiosidad, el espíritu analítico y la determinación que hicieron posible este trabajo.

Inhalt

Vorwort des Herausgebers

Über Jahrzehnte glich die musikpädagogische Forschungslandschaft in den deutschsprachigen Ländern eher einem Archipel: kleine, voneinander isolierte Inseln, die mit den großen Landmassen anderer, etablierter Forschungsdisziplinen kaum Verbindungen hatten. Die Schulmusik und ihre Forschung hatte kaum Verbindung zur Instrumental- und Gesangspädagogik, beide hatten kaum Kenntnis von den Methoden und Paradigmen der internationalen empirischen Sozialforschung. Ihre Ergebnisse lagen folglich abseits dieser großen Forschungsbereiche und wurden international auch kaum rezipiert.

Nun hat sich die Forschungslandschaft seit der Jahrtausendwende erkennbar gewandelt. Das hängt auch mit der Entwicklung der internationalen Bildungsforschung zusammen. Die hohe Zahl großflächig angelegter Vergleichstests, die sogenannten „large scale assessments" wie PISA oder TIMSS, haben in einer nie dagewesenen Dynamik methodische Fortschritte vor allem – manche meinen: ausschließlich – in den empirisch ausgerichteten Disziplinen provoziert, die auch für die Musikpädagogik Folgen hatte. Forschungsprojekte, -netzwerke und -verbünde oder methodische Workshops wurden auch in den deutschsprachigen Ländern in ansehnlicher Zahl finanziert. Nicht zufällig sind die einschlägigen Tagungen im letzten Jahrzehnt deutlich internationaler geworden. In qualitativ wie auch in quantitativ ausgerichteten Projekten hat sich in der Folge das Repertoire an Verfahren und Methodologien sichtbar ausdifferenziert.

Freilich wäre dieser Zugewinn an forschungsspezifischer Expertise nur Selbstzweck, wenn er nicht in einen ebenso deutlich veränderten Diskurs eingebettet wäre.

Auch das weite Feld der Musikvermittlung, sozusagen der „Gegenstand" der musikpädagogischen Forschungen, ändert sich global. Die Weiterentwicklung der Medien, die Auswirkungen der „veränderten Kindheit" (Fölling-Albers), ein sich entwickelnder Markt, veränderte Erscheinungs-

bilder von Popular- und Kunstmusik, Volks- und „Weltmusik“ haben neue Fragestellungen und Sichtweisen provoziert, die weltweit diskutiert werden.

Vielleicht eine Handvoll Publikationen hat diesen internationalen Diskurs in den letzten 15 Jahren prägen können. Dazu gehört sicherlich Lucy Greens Buch *Music, informal learning, and the School* aus dem Jahr 2008. Es räumte mit Kategorien auf, die scheinbar sinnfällig waren und an die sich Musikpädagoginnen und -pädagogen gewöhnt hatten. Bereits in den 1990er Jahren wurde in den Erziehungswissenschaften nämlich zwischen dem formalen Lernen (in Institutionen wie der Schule und mit dem Ziel des Zertifikatserwerbs) und einem informellen Lernen (nicht strukturiert, nicht auf Zertifikatserwerb ausgerichtet und an unterschiedlichsten Orten anzutreffen) differenziert. Später wurde als ein drittes das nonformale Lernen unterschieden, das institutionell gebunden und z. B. in Musikschulen anzutreffen ist, aber nicht auf Zertifikatserwerb abzielt. Auch wenn sich die Abgrenzung im Einzelfall schwierig darstellte, so wurde damit doch klar, dass Lernen in verschiedenen Kontexten jeweils unterschiedlichen Gesetzen zu gehorchen schien.

Lucy Greens Buch erschütterte diese Gewissheit, weil sie vorschlug, die Prinzipien informellen Lernens zu einem Grundstein einer schulischen Musikpädagogik zu machen. Nun mag man Details ihres Entwurfs kritisieren oder aber auch dessen didaktische Grundlage diskutieren, es bleibt dennoch ihr Verdienst, den Blick auf den Charakter der Lernvorgänge selbst gelenkt zu haben und nicht mehr neurowissenschaftliche oder lernpsychologische Grundlegung zu suchen, sondern eine psychologische und politisch zeitgemäße.

Die vorliegende Dissertationsschrift Natalia Ardila-Mantillas greift diesen Diskurs auf, der vor allem im Bereich einer Schulmusik geführt wurde, und trägt ihn in den Bereich der Instrumental- und Gesangspädagogik (IGP). Das ist zum einen ein origineller Ansatz, der zu Recht besonders ausgezeichnet und gefördert worden ist. Viel zu oft sind die Diskurse von Schulmusik einerseits und IGP andererseits getrennt, werden auf unterschiedlichen Tagungen und in verschiedenen Zeitschriften geführt.

Zum anderen aber wird die Analyse methodisch auf sehr hohem Niveau durchgeführt. Die *Grounded Theory Methodology* (GTM), derer Natalia

Ardila-Mantilla sich bedient, ist eine der weltweit am häufigsten verwendeten methodischen Grundlagen. Nicht selten – so erscheint es bei der Lektüre – geschieht das, weil die Freiheiten für die Forschenden groß sind und das Handwerkszeug scheinbar leicht anzuwenden ist. Tatsächlich aber ist auch die GTM durchaus eine Analyse-„kunst“, wenn sie stringent und streng auf die erhobenen Daten angewandt wird. Man kann an dieser Arbeit ablesen, was das bedeutet, wie ergiebig dann die Daten sind, wie vielschichtig auszuwerten.

Auch hier gilt freilich: Eine kunstvoll durchgeführte Studie ist kein Selbstzweck. Sie wird dadurch legitimiert, dass der Erkenntniszuwachs wesentlich ist und im Idealfall eine Praxis verändern kann. Aus dieser Studie könnte in diesem Sinne einer Erweiterung oder Veränderung der Unterrichtspraxis an den Musikschulen erwachsen. Das wäre ihr zu wünschen.

Hannover, im Sommer 2015
Andreas Lehmann-Wermser

Danksagung

Diese Arbeit ist in einer Phase großer Entwicklungen und Veränderungen – auf beruflicher und persönlicher Ebene – entstanden. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Phase, zu der die Realisierung dieses Projekts zählt, wäre ohne die Unterstützung einiger, mir sehr wichtiger Menschen nie möglich gewesen.

Deswegen möchte ich mich an dieser Stelle bei meinem Betreuer Peter Röbke bedanken, der nicht nur mein Forschungsprojekt großartig begleitete und mit unzähligen Impulsen bereicherte, sondern auch immer verstanden hat, ein echter Mentor zu sein und meine umfassende Entwicklung zu fördern. Ich möchte mich auch ganz besonders bei meinen Interviewpartnern bedanken, die sich großzügigerweise bereit erklärten, mir einen Einblick in ihre Arbeit und in ihre Gedankenwelt zu gewähren. Für die Unterstützung während verschiedener Phasen der Studie gilt mein Dank Michael Parzer, Franz Niermann und den Mitgliedern meiner Forschungskolloquien, insbesondere Monika Smetana und Thade Buchborn. Danke auch an meine Studierenden und meine Schüler, die mir auf unterschiedliche Weise Aha-Erlebnisse ermöglichten und mich wiederholt auf neue Ideen brachten.

In dieser sehr bewegten Phase meines Lebens ist mein Sohn Julián zur Welt gekommen und hat meine Mutter Amparo diese Welt verlassen. Da solche großen Lebensumschwünge viel Kraft und Energie kosten und dies oft schwer mit dem Verfassen einer Dissertation in Einklang zu bringen ist, möchte ich mich hier bei den zwei Männern bedanken, die auf meinen Liebsten schauten, während ich mich der Forschung widmete: bei meinem Vater Jorge Ernesto und bei meinem unglaublichen Mann Hannes, der sogar noch Ressourcen in sich entdeckte, mich immer wieder aufzubauen und auf jede erdenkliche Weise zu unterstützen. Schließlich gilt mein Dank meinen zwei Schutzengeln in Österreich, die mir und meiner Familie immer mit Rat und Tat zur Seite stehen: meinen Schwiegereltern Hans und Adelheid.

Vorwort

Zu Beginn zwei Lernerfahrungen.

Die vierzehnjährige Natalia sitzt am Klavier. Kassettenrecorder am Nebentisch, leeres Notenpapier, Bleistift und Radierer am Klavierpult. Ihre Eltern und Brüder sind nicht zu Hause. Natalia hat Ruhe, Zeit und Stille, um sich die Aufnahme von *El breve espacio en que no estás* von Silvio Rodríguez tausendmal anzuhören. Die Melodie des Liedes kann Natalia auswendig – oder genauer: *by heart.* Sie zu transkribieren, ist kein Problem. Bei der Begleitung sieht die Lage anders aus. Natalia hat in der Harmonielehre gelernt, dass Tonika, Subdominante und Dominante die wichtigsten Dreiklänge einer Tonart sind. In der Musikschule wird viel mit Gitarre gesungen, und Natalia ist aufgefallen, dass die Gitarrenspieler die meisten Lieder mit nur drei Akkorden (womöglich diese?) begleiten. Am Klavier müsste das auch gehen. Sie hat ihren Klavierlehrer danach gefragt, aber er schien sich nicht besonders dafür zu interessieren. (Vielleicht kennt er sich nicht aus?) Aber das muss doch gehen. In einem recht aufwendigen Verfahren – kurze Passagen mit einem Kassettenrecorder wiederholt zu spielen, ist nicht so einfach – gelingt es Natalia, einige Dreiklänge zu identifizieren. Sie werden unter der Melodie notiert, das Ergebnis am Klavier ausprobiert. Das geht. Der Nachmittag vergeht, die Strophen gehen gut, durch den Refrain kommt Natalia irgendwie durch. Am nächsten Tag hat Natalia in der Schule Musik. Sie wird das Lied sicher am Ende der Stunde im Musikzimmer ihren Freundinnen vorspielen können. *El breve espacio en que no estás* wird Natalia noch viele Jahre begleiten und sich immens weiterentwickeln. Zwanzig Jahre später wird es genau das Lied sein, das Natalia – mittlerweile professionelle Pianistin – jedes Mal als erstes spielt, wenn ihr eine Klaviertastatur unter die Finger kommt.

Im zweiten Bild sitzt Natalia wieder am Klavier, diesmal an einem richtigen Flügel. An einem zweiten Flügel neben ihr sitzen A. und D., etwas weiter hinten F., die E-Gitarre in der Hand. A., D. und F. – Natalias Impro-

visationsschüler in einer Wiener Musikschule, die nicht unterschiedlicher sein könnten. D. hat einige Jahre Klavierunterricht hinter sich, hörte aber damit auf und kam in die Improvisation, weil er gerne „etwas anderes“ spielen will. D. ist voller Ideen, die er realisieren will. Er nimmt alles in sich auf, was Natalia sagt, beschäftigt sich offensichtlich die ganze Woche damit, erzählt von Dingen, die er gesehen, gehört und erlebt hat, will alles ausprobieren. F. ist Autodidakt. Warum er genau in die Improvisationsstunde kommt, ist schwer zu sagen. F. redet nicht viel. Er kann wirklich gut E-Gitarre spielen und spielt grundsätzlich das, was er spielen will. Offenbar kennt er viel Musik und scheint klare ästhetische Vorstellungen zu haben. Dies äußert sich aber hauptsächlich durch ein höhnisches Grinsen hier oder ein kurzes zufriedenes Lächeln da: An Diskussionen darüber, wann eine Improvisation gelungen ist oder nicht, beteiligt sich F. selten. A. ist D.'s Schulfreund und hat vor Kurzem begonnen Klavier zu lernen. Seine improvisierten Melodien sind oft in Dur, meistens in C-Dur, verwenden Halbe-, Viertel- und Achtelnoten und erinnern an die für den Klavierunterricht typische Anfängerliteratur. A.'s Melodien, D.'s jazzige Rhythmen, F.'s Rock-Riffs und Natalias von der Neuen Musik stark geprägte Klaviersprache zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen, ist eine echte Herausforderung für die Gruppe, und die vier Spieler stoßen dabei oft an ihre jeweiligen ästhetischen Toleranzgrenzen. Nach knapp zwei Jahren wird sich die Gruppe auflösen. F. wird irgendwann aufhören, die Improvisation zu besuchen, A. und D. werden beginnen zu studieren, Natalia wird die Musikschule wechseln. Sie wird sich aber an diese Zeit des gemeinsamen Suchens gern zurückerinnern und sich immer wieder fragen, was diese vier musikinteressierten Menschen in diesen zwei Jahren eigentlich gelernt haben und ob es ihr eigentlich gelang, für diese Gruppe eine gute Lehrerin zu sein.

Ich als Lernerin und Lehrerin, meine Schüler und meine Lehrer, die von uns jeweils geliebte Musik und die damit einhergehenden Vorstellungen von musikalicher Qualität, unsere individuellen Bemühungen und unsere Begegnungen, das Zusammenkommen und das Auseinanderklaffen, das Beiläufige und das Intentionale, unser Lernen: Darum soll es in dieser Arbeit gehen.

Einleitung

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht eine qualitative Studie, die das musikpädagogische Denken und das musikpädagogische Handeln von Musikschullehrern in Österreich untersuchte.

Die Arbeit entstand in einer Zeit großer Herausforderungen für die Musikschularbeit in Deutschland und Österreich. Infolge einer in den letzten zwanzig Jahren veränderten gesellschaftlichen und bildungspolitischen Situation ist die Musikschularbeit heute – wie noch nie – gefordert, ihren konkreten Beitrag zur Bildungs- und Kulturlandschaft und ihre gesellschaftliche Relevanz klar zu definieren. Aufgrund der mangelnden empirischen Forschung im Musikschulbereich ist aber diese Forderung schwer zu erfüllen. Angesichts dieser Sachlage wurde eine Studie entwickelt und durchgeführt, die die Musikschularbeit aus der Perspektive der Lehrkräfte beleuchten und demzufolge einen Beitrag zur Klärung der Zielsetzungen und zur Positionierung der Musikschularbeit liefern sollte.

Aufgrund der breiten Übereinstimmung zwischen den spezifischen Merkmalen der Musikschularbeit nach dem deutschsprachigen Musikschuldiskurs und den Attributen informeller Lernkontexte nach dem Diskurs über formales und informelles (Musik-)Lernen wurde in der Studie der In-/Formalität-Diskurs als theoretischer Ausgangspunkt behandelt. Nach der Grounded-Theory-Methodologie wurden Interviews mit Musikschullehrern durchgeführt und analysiert. Während der Erhebung und der Analyse des Datenmaterials fungierte – insbesondere in der Anfangsphase der Untersuchung – das „formale und informelle (Musik-)Lernen“ als sensibilisierendes Konzept.

Das Ergebnis der Studie ist eine gegenstandsverankerte Theorie der Musikschularbeit, die die Perspektive der Lehrer im österreichischen Musikschulkontext widerspiegelt und als Grundlage für die Beleuchtung ähnlicher musikpädagogischer Kontexte fungieren kann. Nach dieser Theorie kann die Musikschularbeit als die Tätigkeit des Erkennens und des (Mit-)

Gestaltens von vier Lernwelten definiert werden: die Lernwelt des Unterrichts, die Lernwelt der Ensembles, die Lernwelt der Auftritte und die Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik. In diesen vier Lernwelten sind neun musikalische Praktiken zusammengefasst, deren sich Musikschullehrer bedienen, um musikalisches Lernen zu ermöglichen: der Instrumentalunterricht in der Musikschule, die schulischen und außerschulischen Ensembles und Projekte, die Prüfungen, Wettbewerbe und Konzerte, das Üben, die musikalischen Tätigkeiten im Kreis der Familie und das Hören von Musik. Da sich diese Praktiken nicht nur in der Musikschule, sondern auch an vielen anderen Orten entfalten, zeigt das theoretische Modell, dass die Musikschularbeit weit über die Tätigkeit des Unterrichtens in der Musikschule hinausreicht und dass ihre verschiedenen Dimensionen im unterschiedlichen Ausmaß und auf unterschiedliche Weisen mit den Musikschullehrern in Verbindung stehen.

Die in der Studie entworfene Theorie macht deutlich, dass die vier Lernwelten der Musikschularbeit sehr unterschiedlich gestaltet werden können. Sie führt den Umgang von Musikschullehrern mit den Lernwelten auf ihre Zieldefinitionen der Musikschularbeit zurück, die ihrerseits mit Vorstellungen des Phänomens Musik zusammenhängen. Drei zentrale Ebenen von Zielen wurden bei den Musikschullehrern identifiziert: die Aneignung von musikalischem Wissen, Können und Verständnis, das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik und die Partizipation in musikalischen *communities of practice*. Die konkrete Definition dieser drei Ziele, wie auch ihre Gewichtung im individuellen musikpädagogischen Konzept hängt nach dem Modell jeweils mit den Vorstellungen der Musikschullehrer von musikalischem Wissen, von musikbezogener Motivation und mit in ihren musikalischen *communities of practice* situierten Vorstellungen von Musik und musikalischer Praxis zusammen.

Zur Struktur der Arbeit

Die Arbeit ist in vier Hauptteile gegliedert. Im Teil I wird das Forschungsprojekt dargestellt. Im Kapitel 1 werden der bildungspolitische und der wissenschaftliche Hintergrund des Forschungsprojekts geschildert, die persönlichen Anliegen der Autorin offengelegt und die Ziele der Studie definiert. Im Kapitel 2 wird die methodische Vorgehensweise thematisiert.

Die Teile II und III sind den zwei Ebenen der gegenstandsverankerten Theorie gewidmet: der Ebene der Praktiken und der Ebene der Zielvorstellungen der Musikschullehrer. Diese zwei Teile weisen eine ähnliche Struktur auf. Sie beginnen jeweils mit vier bzw. drei Kapiteln (die Kapitel 3–6 bzw. 8–10), die die einzelnen Komponenten des theoretischen Modells ausführlich darstellen. Die Darstellung erfolgt hier auf einer verhältnismäßig niedrigen Abstraktionsstufe: Die verschiedenen Aspekte der Theorie werden durch zahlreiche Zitate veranschaulicht und gegebenenfalls mit Modellen aus der Fachliteratur in Verbindung gebracht. Am Ende jedes dieser Kapitel ist ein Fazit zu finden, in dem die Kernpunkte zusammengefasst und die bisher gewonnenen Erkenntnisse diskutiert werden. Die Teile II und III werden mit zwei Zwischenresümees abgeschlossen (die Kapitel 7 und 11), in denen die Ergebnisse einem weiteren Abstraktionsprozess unterzogen und als übergeordnete Ebenen der gegenstandsverankerten Theorie dargestellt werden.

Der Teil IV stellt die Conclusio der Arbeit dar. Im Kapitel 12 wird die gegenstandsverankerte Theorie thesenartig präsentiert. Im Kapitel 13 wird der Beitrag der Studie zum Diskurs über In-/Formalität im Lernen und zum deutschsprachigen instrumentalpädagogischen Diskurs thematisiert, wie auch Perspektiven für die Weiterentwicklung der Musikschularbeit, für die Ausbildung von Instrumental-lehrern und für die musikpädagogische Forschung aufgezeigt.

Ein paar sprachliche Hinweise

In dieser Arbeit wurde die Entscheidung getroffen, das generische Maskulinum, wie auch die Bezeichnung *Instrumental* für den Bereich des Gesangs zu verwenden. Wenn in der Arbeit also z. B. von Instrumentallehrern die Rede ist, sind damit sowohl Instrumentallehrer als auch Instrumentallehrerinnen, Gesangslehrer und Gesangslehrerinnen gemeint. Bei den Interviewzitaten wurden manche sprachliche Auffälligkeiten der Befragten teilweise aus inhaltlichen Gründen (siehe 2.6) und teilweise aufgrund der aussagekräftigen Unmittelbarkeit ihres Sprachduktus beibehalten. Dies ist keineswegs abschätzend, sondern im Gegenteil eher wertschätzend gemeint.

I Das Forschungsprojekt

1 Ausgangssituation: Hintergrund und Ziele des Forschungsprojekts

Diese Studie ist im Rahmen der aktuellen Diskussion über die Lage und die Zukunft der Musikschulen in Deutschland und Österreich entstanden. Darüber hinaus fungierte der musikpädagogische Fachdiskurs über formales und informelles Lernen als wissenschaftlicher Ausgangspunkt. In diesem Kapitel wird die Ausgangssituation des Forschungsprojekts geschildert: die bildungspolitische Lage, der wissenschaftliche Hintergrund, die Anliegen der Forscherin und die sich daraus ergebenden Ziele.

1.1 Musikschularbeit am Wendepunkt

Die Musikschulen in Deutschland und Österreich sind an einen Wendepunkt ihrer Geschichte gelangt. Die fast ein Jahrhundert anhaltende Entwicklung der zunehmenden Professionalisierung, der Konsolidierung und der Expansion der Musikschularbeit ist seit Mitte der 1990er Jahre in eine Situation kulminiert, die offensichtlich nicht langfristig tragbar ist und dementsprechend große Fragen für die Zukunft aufwirft. *Musikschule – quo vadis?* betitelte die Zeitschrift *Üben und Musizieren* – das Sprachrohr der deutschsprachigen Instrumentalpädagogik – ihr viertes Heft im Jahr 2011. Sie brachte damit das Gefühl der tiefen Verunsicherung zum Ausdruck, das in den letzten Jahren in Fachkreisen deutlich zu spüren ist. Wo liegen die Wurzeln dieser Verunsicherung? Was zeichnet die Situation der Musikschularbeit heutzutage aus? Und inwiefern ist sie die Äußerung einer veränderten gesellschaftlichen Situation?

1.1.1 Schlüsselmomente der Geschichte der Musikschularbeit in Deutschland

Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Musikschularbeit in Deutschland[1] ist komplex, vielfältig, noch nicht ausführlich untersucht und auch nicht an dieser Stelle zu beleuchten. Trotzdem sind darin einige Schlüsselmomente auszumachen, die den Charakter und den Rahmenbedingungen des Bereichs maßgeblich geprägt haben[2]. An erster Stelle ist hier die Gründung der ersten außerschulischen musikalischen Bildungseinrichtungen Anfang des 19. Jahrhunderts zu erwähnen, die Gesangs- und Instrumentalunterricht, aber auch musiktheoretische und musikpraktische Unterweisung anboten. Diese sogenannten Konservatorien und Musikschulen verfolgten vorrangig zwei Anliegen: die Bewahrung der musikalischen Tradition, die durch die mangelnde Ausbildung der damaligen Berufsmusiker als bedroht erschien, und die Ermöglichung von (musikalischen) Bildungschancen für die *Töchter aus gehobenen Bürgerschichten* (Gruhn 2003a S. 94). Parallel dazu blühte der Privatunterricht auf: Privatmusiklehrer boten Instrumentalunterricht für junge Frauen an und eröffneten bisweilen sogar private Musikschulen.

Mit der Wende zum 20. Jahrhundert entstand die zweite historische Quelle der modernen Musikschularbeit: die Jugend- und Volksmusikbewegung, die beflügelt von den Impulsen der Reformpädagogik das Ideal einer Musikerziehung entwarf, die das gemeinschaftliche, volkstümliche Laienmusizieren in den Mittelpunkt stellt und alle Menschen unabhängig ihres sozialen Status erreicht. Bereits 1924 postulierte Fritz Jöde die Idee der *Musikschulen für Jugend und Volk*, die bereits in den folgenden Jahren zu den ersten Musikschulgründungen in Deutschland führte (vgl. Bäuerle-

[1] Da in dieser Arbeit die Musikschularbeit in Österreich im Mittelpunkt steht und dieses Kapitel nur einer besseren Kontextualisierung dient, wird hier auf einige Spezifika der Musikschulgeschichte in Deutschland nicht eingegangen, wie z. B. auf die Strukturen der Musikausbildung in der DDR.

[2] Bei Dietlind Bäuerle-Uhlig sind einige Meilensteine der Geschichte der Musikschularbeit aus der Perspektive der Professionalisierung des Berufs Instrumentalpädagoge nachzulesen (vgl. Bäuerle-Uhlig 2003 S. 17 ff.). Eine übersichtliche Darstellung der Geschichte der schulischen und außerschulischen Musikerziehung ist bei Popp 2011 S. 17 ff., eine ausführliche bei Gruhn 2003a zu finden.

Uhlig 2003 S. 23 f.). Die Impulse der Jugend- und Volksmusikbewegung reichten aber weit über die Musikschulen hinaus und bewirkten die Gründung weiterer Bildungs- und Kultureinrichtungen, wie z. B. Volksbühnen, Volkshochschulen, Volksbibliotheken und Arbeiterbildungsvereine.

Ein weiterer Meilenstein der Entwicklung der modernen Musikschularbeit stellen die von Leo Kestenberg in den 1920er Jahren durchgesetzten Reformen zur Qualitätssteigerung der musikalischen Ausbildung in Deutschland dar. Eine Neuregelung des Privatmusikunterrichts – die z. B. den Schutz der Berufsbezeichnung *Privatmusiklehrer* und die Einführung eines Unterrichtserlaubnisscheins vorsah – trug zur Professionalisierung und Aufwertung dieser Tätigkeit bei. Die Maßnahmen waren in einem Gesamtkonzept von Musikerziehung eingebettet, das auch Kriterien für die Aktivitäten von Konservatorien definierte und ein Ausbildungssystem für Musiklehrer unter staatlicher Kontrolle einführte. Im Rahmen dieses Konzepts wurden Ziele für den Privatmusikunterricht definiert: Nicht die Vermittlung von musikalischen Fertigkeiten sollte Ziel des Privatmusikunterrichts sein, sondern die Erziehung des ganzen Menschen mit und durch Musik (vgl. Popp 2011 S. 24).

Kestenbergs Ideen blühten auch nach der Wirtschaftskrise und unter dem Nationalsozialismus weiter auf. Unter dem Nationalsozialismus wurden die Unterrichtsverträge von Privatmusikunterricht noch stärker geregelt, ein Mindesthonorar festgelegt und Maßnahmen zur sozialen Sicherung für Privatmusiklehrer ergriffen. In Musikschulen wurde der Gruppenunterricht gefördert; in den Pflichtschulen wurden auch instrumentale Grundkurse eingeführt. Mit dem Kriegsende konnten öffentliche Musikschulen ihre Aktivitäten wieder stärker aufnehmen: In der ganzen Bundesrepublik[3] entstanden Musikschulen, die sich an den Idealen der Musikschulen der Weimarer Republik orientierten. Das Singen, die rhythmische Erziehung, das Instrumentalspiel mit Orff-Instrumenten, der Gruppenunterricht am Instrument: Diese waren die Kernstücke der Musikschularbeit der Nachkriegszeit. Um den Bedarf an für diese Aufgabe qualifizierte Musiklehrern zu decken, wurden dann die ersten Ausbildungsgänge im Bereich der Instrumentalpädagogik errichtet: die *Seminare für Jugend- und Volksmusik*.

3 Siehe Fußnote 1.

Mit dem Voranschreiten der 1940er Jahre begannen Musikschulen ihr Angebot zu erweitern. Privatmusiklehrer, motiviert durch die Möglichkeit einer weiteren Einkommensquelle und sozialer Sicherheit, verschoben zunehmend ihre Aktivitäten in den Musikschulbereich. Und Musikschulen widmeten sich zunehmend der Begabtenförderung, einem Bereich, der bisher in den Zuständigkeitsbereich der Konservatorien fiel. Dadurch erfuhr das Profil der Musikschularbeit eine Verschiebung.

Das jugendbewegte Hauptziel der Anleitung zum Gemeinschaftsmusizieren wird vom Anspruch einer umfassenden musikalischen Ausbildung einschließlich der vorberuflichen Fachausbildung nach und nach abgelöst (Bäuerle-Uhlig 2003 S. 27).

Klavier, Einzelunterricht und Begabtenförderung erhielten zu dieser Zeit Einzug in die Musikschularbeit und begannen, die ursprünglichen Ziele des gemeinschaftlichen Laienmusizierens nach und nach in den Hintergrund zu drängen. Dies führte zu einer äußerst unübersichtlichen Situation der verschiedenen Instanzen der Musikerziehung: Schulen, Musikschulen, Privatlehrer und Konservatorien. Als Reaktion darauf entstanden unterschiedliche Netzwerke, wie der Verband der Jugend- und Volksmusikschulen 1952 und der Deutsche Musikrat im Jahr 1953, der sich ausdrücklich der Zusammenführung der verschiedenen Akteure im Feld der Musikerziehung und der Klärung ihrer Aufgabenbereiche verschrieb. Damit wurde auch versucht, Mängel auf der kulturpolitischen Ebene zu beseitigen, vor allem im Bereich der Nachwuchsförderung von Orchestermusikern und Musikpädagogen. Die Wahrnehmung der Musikschule als wichtiger Akteur für die Begabtenfindung und -förderung zeichnete sich hier deutlich ab, was sich im Laufe der 1960er Jahre verstärkte.

Zwischen 1952 und 1972 war der erste deutliche Wachstumsschub des deutschen Musikschulsystems zu verzeichnen: Die Zahl der Musikschulen stieg erheblich, von 13 im Jahr 1952 auf 326 im Jahr 1972. Allerdings litt das System an chronischem Personalmangel: Obwohl die Studienrichtung Jugend- und Volksmusik seit 1961 in einigen Ausbildungsstätten angeboten wurde, stellte sich heraus, dass Musikstudenten ihr eher künstlerisch orientiertes Berufsbild nicht mit dem des Jugend- und Volksmusiklehrers in Einklang bringen konnten. Der Personalmangel, besonders für den Ele-

mentarbereich, blieb auch nach der Einführung der ersten Ausbildungsgänge für Instrumental- und Gesangspädagogik bestehen. Darauf reagierte der Verband deutscher Musikschulen (im Folgenden: VdM) mit der Anwerbung von musikinteressierten und nicht unbedingt musikalisch ausgebildeten Hausfrauen für den Elementarbereich, eine Strategie, die schwerwiegende Folgen für das öffentliche Berufsbild des Musikschullehrers hatte (vgl. Uhlig 2002 S. 28).

Die fünfundzwanzig Jahre zwischen 1970 und 1995 stellen den Höhepunkt der Musikschulbewegung in Deutschland dar. Die Kombination aus einer großzügigen Haushaltspolitik und dem Bekenntnis der Politik zur Kultur als grundsätzliches Recht aller Bürger führte zu einem Aufschwung vieler Bildungs- und Kulturinstitutionen, darunter auch der Musikschulen (vgl. Knubben 2007). Die Zahl der Musikschulen vervielfachte sich, ihr Aufgabenspektrum erweiterte sich *in Richtung umfassende musikalische Ausbildung für alle Generationen* (Bäuerle-Uhlig 2003 S. 30). Aus den vereinzelten Musikschulen der 1920er Jahre entstand eine dichte öffentliche Musikschulstruktur, die bis zum Jahr 2000 über 900 000 Schüler aller Altersstufen in Deutschland erreichte und deren Tätigkeitsbereiche von der musikalischen Grundausbildung bis zur Berufsvorbereitung, vom Erteilen von Unterricht bis zur Förderung des lokalen Kulturlebens reichten. Allerdings, wie Martin Maria Krüger und Christian Höppner treffend beobachten, bedeutete dies keineswegs eine Abkehr der von Jöde und Kestenberg vertretenen Ideale.

> [...] *das seit der Reform Leo Kestenbergs und Fritz Jödes grundlegende Ideal einer auf aktivem Singen und Musizieren beruhenden, möglichst flächendeckenden musikalischen Bildung für Mitglieder aller sozialen Schichten* [ist] *unverändert gültig* (Krüger/Höppner 2007 S. 31).

Die enorme Vielfalt und die Vitalität der Musikschularbeit in Deutschland zeugen also bis heute von einer musikpädagogischen Idee, die zum einen vom aktiven Musizieren, zum anderen von der Öffnung gegenüber möglichst vielen Menschen lebt. Dass diese Idee durchaus erfolgreich gewesen ist, lässt sich angesichts der beeindruckenden Zahlenstatistik und der enormen Qualitätssteigerung der Musikschularbeit seit den 1920er Jahren nicht abstreiten.

Die Geschichte der Musikschulen in Deutschland ist eine Erfolgsgeschichte, insbesondere, wenn man sie im Jahrhundertüberblick betrachtet. [...] *die Musikschulen* [haben] *dafür gesorgt, dass die Musik den Weg von der mitunter gelangweilten Freizeitbeschäftigung exklusiver Milieus, sprich dilettierender höherer Töchter, in den Alltag breiterer Bevölkerungsschichten gefunden hat* (Knubben 2007 S. 11).

Ein Kernstück dieser Entwicklung war die in dieser Zeit aufblühende und zunehmend professionalisierte Instrumentallehrerausbildung. Immer besser qualifizierte Instrumentallehrer begannen ab den späten 1970er Jahren das Musikschulsystem zu durchdringen und den Raum der ehemaligen musikinteressierten Hausfrauen einzunehmen. Bereits in den 1980er Jahren war in den Veröffentlichungen des VdM vom „Allround-Talent" die Rede: von einem Musikschullehrer mit einer großen Palette an künstlerischen, pädagogischen und organisatorischen Kompetenzen, der gleichermaßen in der Lage ist, das Laienmusizieren zu fördern und Schüler auf eine spätere musikalische Berufslaufbahn vorzubereiten. Sicherlich wurde zu dieser Zeit – auch in Fachkreisen – die Aufgabe der Berufsvorbereitung stärker mit einem künstlerischen Profil, hingegen die der Förderung des Laienmusizierens mit einem pädagogischen Profil des Musikschullehrers assoziiert (vgl. Uhlig 2002 S. 28). Hier liegt aber auch der Ursprung eines Spezialisierungs- und Differenzierungsprozesses, der bis in unsere Tage anhält. Aus- bzw. Fortbildungsangebote für spezifische Bereiche – integrative Musikschularbeit, Popularmusik, variable Unterrichtsformen, verschiedene Altersstufen, Rhythmik u. v. m. – wurden entwickelt und von (angehenden) Musikschullehrern ausgiebig in Anspruch genommen. Dies brachte die Einbeziehung von immer breiteren Bevölkerungskreisen und Musikbereichen in der Musikschularbeit mit sich.

Mit der zunehmenden Professionalisierung der musikpädagogischen Arbeit ging eine Veränderung der Arbeitsbedingungen und der öffentlichen Wahrnehmung einher.

Als ich [...] *als Lehrer in der Musikschule arbeitete, war es nicht ganz selbstverständlich, dass der Studienrat für Musik auf Augenhöhe mit dem Musikschulkollegen sprach (wie soll man auch jemanden sozial einordnen, der sich nachmittags im Kampf mit dem Reinigungspersonal in der eigenen Schule breit macht?). Das hat sich radikal geändert, als die Musikschulen ihre eigenen Häuser mit einer guten*

Fachausstattung erhielten und ihre Rolle als kommunale Musikzentren entwickelten (Gutzeit 2011b S. 10).

Musikschulen bekamen eigene Häuser und eine angemessene Ausstattung, und fingen an, sich als Bildungseinrichtungen und regionale Kulturzentren im öffentlichen Bewusstsein zu etablieren. Und obwohl die Haltung der Kommunen gegenüber ihren Musikschulen nie wirklich eine des aktiven Engagements war, war sie doch eine der passiven wohlwollenden Unterstützung, die dem Musikschulbereich einerseits Sicherheit bot, andererseits aber auch große Gestaltungsräume öffnete.

Die Landschaft der Musikschulen in Deutschland ist sehr unterschiedlich ausgeprägt und die Haltung der verantwortlichen Politiker zu „ihrer" oft mit großer Sympathie betrachteten Musikschule eher von politischen Grundüberzeugungen als von fachlich-inhaltlichen Meinungen bestimmt. In der Regel wünscht sich die Politik hinsichtlich der örtlichen Musikschule vor allem ein positives Bürgerecho und eine gute Presse – aber die innere Beschaffenheit überlässt sie gerne den unmittelbar Beteiligten. So konnten sich die Musikschulen in einem Klima großer Freiheit entwickeln. Nur die Schulen in der DDR arbeiteten nach präzisen staatlichen Vorgaben und unter staatlicher Aufsicht. In der Bundesrepublik füllte – viel stärker, als es der musikalischen Fachwelt bewusst ist – der VdM dieses Vakuum aus: Er sorgte für die Ausformulierung und Aktualisierung der Musikschulidee ebenso wie für die Entwicklung der inneren Strukturen und die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung ihrer Unterrichtsangebote; für die Qualifizierung der Musikschulleiter und eine an neuen, konkreten Zielen orientierte Fortbildung für die Lehrenden (Gutzeit 2011a S. 1).

Die Musikschulen in Deutschland haben in diesem Klima großer Freiheit ihre Chancen ergriffen und gut genutzt. So ist das Musikschulsystem unserer Tage entstanden: ein vielfältiges Gebilde von hoch professionalisierten Bildungs- und Kultureinrichtungen, das in Deutschland an ca. 4 000 Standorten rund eine Million Schüler mit einem breiten musikalischen Angebot versorgt und an dem ca. 35 000 – meistens hoch qualifizierte – Instrumentallehrer arbeiten (vgl. Popp 2011 S. 15). Inwiefern die Professionalisierung tatsächlich erfolgt ist, wird in Fachkreisen immer wieder diskutiert. Außer Zweifel steht trotzdem, dass einige Merkmale von Professionalisierungsprozessen im Fachbereich der Instrumentalpädagogik und im Berufsfeld der Musikschularbeit – vielleicht noch nicht zur Gänze, aber gewiss

doch zum Teil – auszumachen sind: ein begründetes Fachwissen und eine spezialisierte Fachliteratur, spezifische Aus- und Fortbildungsangebote, ein erkennbares Berufsbild, ein berufsethischer Kodex und ein gewisses Maß an Berufsorganisation und staatlicher Anerkennung (vgl. Fischer 2007 S. 62 ff.; Bäuerle-Uhlig 2003).

Das Profil der heutigen Musikschule ist das einer öffentlichen, gemeinnützigen Institution mit einem *eigenen Platz im Bildungsgefüge* (VdM o. J.), die Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit einem breit angelegten und hochwertigen musikpädagogischen Angebot versorgt und damit einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllt.

Musikschulen führen an die Musik heran, regen Musikalität an, finden und fördern musikalische Begabungen, leiten zum aktiven Musizieren an, vermitteln lebenslange Freude an der Musik (VdM o. J.).

Die modernen Musikschulen verstehen sich auch als wichtige Kooperationspartner anderer Bildungs- und Kulturinstanzen, wie z. B. Schulen, Laienmusikvereinen, Jugendzentren und Volkshochschulen. Ihre Aktivitäten decken Bereiche ab, wie die musikalische Früherziehung und den Instrumental- und Vokalunterricht, aber auch die Förderung des gemeinsamen Musizierens im Ensemble und ergänzende Angebote für bestimmte Zielgruppen und Zielsetzungen. Von ihnen wird erwartet, dass sie einen Beitrag für die *kulturelle Grundversorgung* [der] *Bürger* (VdM o. J.), für das Weiterbestehen des schwindenden Konzertpublikums und für gesellschaftlich wichtige Ziele, wie z. B. ein konstruktives Miteinander und Toleranz leisten (vgl. Popp 2011 S. 15 f.).

1.1.2 Die Verschiebung der Koordinaten der Musikschularbeit ab der 1990er Jahre

Angesichts einer solch beeindruckenden Entwicklungsgeschichte und einer solchen gesellschaftlichen Relevanz, stellt sich die Frage, wie es überhaupt zum vorhin genannten Klima der Verunsicherung kommt. Thomas Knubben und Petra Schneidewind bringen das Problem auf den Punkt:

Seit etwas mehr als zehn Jahren haben sich die Rahmenbedingungen der Musikschularbeit indes grundlegend verändert – erst schleichend, dann immer gravie-

render und offensichtlicher. Schien es anfänglich lediglich um punktuelle, teilweise auch eher symbolische finanzielle Beiträge der Musikschulen zu unausweichlichen Haushaltskonsolidierungen zu gehen, haben sich mittlerweile einige für ihr Selbstverständnis und ihre Funktionsweise grundlegende Koordinaten verschoben (Knubben/Schneidewind 2007 S. 8).

Welche für das Selbstverständnis und die Funktionsweise der Musikschule grundlegenden Koordinaten sind damit gemeint?

Die Legitimationsproblematik

Es wurde bereits erwähnt, dass der Aufbau und die Professionalisierung der Instrumentallehrerausbildung in einer Zeit des hohen Bedarfs an qualifizierten Kräften – sowohl im Bereich der Musikpädagogik als auch im professionellen Orchesterbereich – ihren Ausgang nahm. Mittlerweile ist genau die umgekehrte Tendenz zu beobachten: Der Pool von ausgebildeten Musikern und Musikpädagogen wird immer größer und ihm steht keineswegs eine so hohe Anzahl an entsprechenden Berufschancen gegenüber. Festanstellungen im Orchester- und Musikschulbereich in Deutschland sind rar geworden, die Honorarverträge nehmen stark zu (vgl. Fischer 2007 S. 57) und damit nehmen soziale Absicherung und Aufstiegsmöglichkeiten erheblich ab.

Öffentliche und private Musikschulen in der Bundesrepublik erfüllen einen kulturellen Bildungsauftrag, welcher einen hohen Grad der Professionalisierung ihres Personals voraussetzt. Dieses wird im Allgemeinen an Akademien, Hochschulen und Konservatorien in mehrjährigen Studiengängen ausgebildet. Dem vergleichsweise hohen Standard an pädagogisch-künstlerischer Qualifikation stehen geringe soziale Absicherung und Aufstiegschancen im Beruf gegenüber (Popp 2011 S. 14).

Führt man sich den Aufwand vor Augen, den viele Musikschullehrer auf ihren beruflichen Werdegang betrieben haben[4], so ist die hohe Unzufriedenheit der Musikschullehrkräfte mit ihrer Anstellungs- und Entlohnungssituation mehr als verständlich.

4 Reimund Popps Studie zur beruflichen Lage der Musikschullehrer hat gezeigt, dass im Musikschulbereich *ein unglaublich hoher zeitlicher Aufwand bis zur „Berufsreife“ betrieben wird (oder werden muss)*. Dieser Aufwand ergibt sich aus dem frühen Beginn der Beschäftigung mit Musik, einem zeitintensiven Studium, einem hohen Übeaufwand und einer langen Reihe Ausbildungen und Zusatzqualifikationen (vgl. Popp 2011 S. 525).

Im Vergleich von Ausbildungsaufwand zu den fehlenden Chancen auf eine feste Stelle, verbunden mit defizitärer sozialer Absicherung und ungenügender (familiärer) Planungssicherheit, sehen [Musikschullehrer] *ein dramatisches Missverhältnis für ihren Beruf* (Popp 2011 S. 531).

Der von dieser Lage erzeugte Existenzdruck führt zu einer Diversifikation der beruflichen Tätigkeiten von Musikern und Musikpädagogen. Aus den ehemals klar definierbaren Bereichen der musikalischen Berufsausübung – Podium, Schule, Musikschule – entsteht ein Geflecht aus individuellen und dynamischen Berufswegen. Die Portfoliokarriere wird zum Mainstream im Musikberuf und bringt große Herausforderungen für angehende Musiker/Musikpädagogen, für die Ausbildungsstätte und auch für die Positionierung der verschiedenen Bereiche im öffentlichen Bewusstsein mit sich (vgl. Ardila-Mantilla 2010; Fischer 2007 S. 61).

Instrumentalpädagogen arbeiten nicht in gesetzlich so geregelten Strukturen wie Lehrer an öffentlichen Pflichtschulen. Vom Beamtenstatus auf einer Professur oder Musikschulleitung über Angestelltenstatus als Vollzeitstelle und Honorarverträge über wenige Stunden an verschiedenen Institutionen bis zu reiner Privattätigkeit gibt es viele Möglichkeiten der Berufsausübung. Das Berufsfeld ist groß und vielschichtig. Damit gibt es keine einheitliche Berufsgruppe, die geschlossen ihre Professionalisierung betreiben und in der Öffentlichkeit in Erscheinung treten könnte (Bäuerle-Uhlig 2003 S. 28).

Dazu trägt aber auch die Ausbildung bei. Instrumentallehrer sehen sich nicht nur gezwungen, solche Wege zu gehen, sie sind auch dafür ausgezeichnet qualifiziert: Die Breite der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen ermöglicht Instrumentallehrern, sich im Markt zu orientieren, Nischen zu identifizieren, qualitative Angebote für diese Nischen zu entwickeln, sich darin zu etablieren und darauf ihre Existenz aufzubauen. So ist auch der Boom der privaten musikpädagogischen Anbieter – von privaten Musikschulen, Franchise-Unternehmen und freischaffenden Musikpädagogen – in den letzten zwanzig Jahren in Deutschland zu erklären.

Da sich die Situation an den öffentlichen Musikschulen für viele, vor allem jüngere Musiker perspektivlos darstellt, erscheint das Aufblühen der privaten „Konkurrenz“ als logisch und zwingend [. . .] *Aus der Sicht der öffentlichen Musikschulen ist es eine Konkurrenz, die die Legitimation langfristig gefährdet* (Fischer 2007 S. 66 f.).

Genau an dieser Stelle beginnt eine zentrale Prämisse der Musikschularbeit zu bröckeln. Die Positionierung der Musikschularbeit im öffentlichen Bildungsbereich gründete auf dem Versprechen eines hochqualitativen musikpädagogischen Angebots, das zu erschwinglichen Preisen möglichst vielen Menschen zur Verfügung steht. In dem Moment, in dem privaten Anbietern ohne staatliche Unterstützung eine ähnliche Leistung gelingt, wackelt die Legitimationsgrundlage der öffentlichen Förderung von Musikschularbeit: Wenn die Schülerzahlen der musikpädagogischen Franchise-Unternehmen sich denen der öffentlichen Musikschulen nähern – Fröhlich und Yamaha zusammen deckten im Jahr 2005 ca. 100 000 Schüler ab –, wenn private Anbieter sich zu einem Verband zusammenschließen und damit im Deutschen Musikrat Einzug finden, wenn sich zeigt, dass bisweilen ihr Angebot durchaus vergleichbar mit dem der öffentlichen Musikschulen ist und sie sogar in Bezug auf Service höhere Standards setzen, dann stellt sich die Frage, inwiefern es sinnvoll ist, Musikschulen weiter bzw. so intensiv durch die öffentliche Hand zu fördern (vgl. Popp 2011 S. 31 f.; Knubben 2007 S. 23 f.). Der Aufschwung der privaten musikpädagogischen Anbieter erhöht also den wirtschaftlichen Druck auf die öffentlichen Musikschulen und bringt eine neue Logik in ihre Arbeit.

Knubben fügt der Legitimationsproblematik eine weitere Facette hinzu, wenn er die Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahme der öffentlichen Förderung von Musikschulen stellt: Sind Musikschulen eigentlich Ausbildungsstätten für klassische Musik und orientieren sich demzufolge an einer zu eng gefassten musikalischen Praxis? Oder nach Juliane Schmidt und Volker Gerland: Wie zugänglich sind Musikschulen tatsächlich für sozial benachteiligte Gruppen?

Eine spezifische Bedrohung für die Stellung der öffentlichen Musikschulen ergibt sich hingegen aus der veränderten Bedeutung der klassischen Musik im Alltagsleben. Auch wenn sich die Musikschulen in der Theorie und immer mehr auch in der Praxis als grundsätzlich offen für verschiedene Musikrichtungen und -stile erklären, offenbaren die Fächerstatistik, die Veranstaltungsübersicht und die Verteilung der Ensemblefächer des VdM doch, dass der Anteil populärer Musik (Jazz, Rock, Pop etc.) noch immer rund 10% des Inputs wie des Outputs ausmachen, der überwiegende Anteil des Angebots aber nach wie vor der klassischen Musik im weitesten Sinne gewidmet ist. Das ist ohne Zweifel verdienstvoll im Sinne der Bewahrung

einer spezifischen und einzigartigen deutschen Musikkultur. Allein die Welt draußen sieht anders aus und alle Studien weisen darauf hin, dass die einzigartige Stellung der klassischen Musik auch in Deutschland längst verloren gegangen ist (Knubben 2007 S. 27).

Wenn Musikschulen auch als Bildungseinrichtungen begriffen werden wollen, kann nicht ein enger Fokus auf Kinder aus wirtschaftlich starken, kulturnahen und bildungsbewussten Elternhäusern stillschweigende Geschäftsgrundlage sein (Schmidt/Gerland 2007 S. 137).

Vorwürfe wie diese weisen Musikschulverantwortliche entschieden zurück:

Nicht nur der Blick auf den aktuellen Musikschulkongress zeigt, dass die Zukunft für den Arbeitsplatz Musikschule längst begonnen hat. [...] *Musikschulen im VdM* [gehen] *schon seit Jahren einen pragmatischeren Weg, der von einigen Ebenen der veröffentlichten Meinung leider durch Verhaftetsein in Rezeptionsklischees (z. B., dass Musikschulen nur „klassische" Musik anbieten oder dass nur Kinder und Jugendliche aus dem Bildungsbürger-Milieu kommen) nicht ausreichend wahrgenommen und nicht angemessen dargestellt wird* (Rademacher/Pannes 2011 S. 24).

Die Infragestellung des inklusiven Charakters der Musikschularbeit mag also berechtigt oder unberechtigt sein. Sie ist aber auf jeden Fall symptomatisch für den Legitimationsdruck, dem Musikschulen heute ständig ausgesetzt sind.

Die Finanzkrise: Der Spagat zwischen musikpädagogischem Anspruch und finanziellem Druck

Dass die Legitimationsproblematik schwerwiegende Folgen haben kann, beweisen die in den letzten Jahren zu verzeichnenden Schließungen und Zusammenlegungen im Musikschulbereich: Zwischen 1995 und 2007 wurden in Deutschland etwa achtzig Musikschuleinrichtungen entweder geschlossen oder zusammengelegt – Tendenz steigend. Die Kürzungen der Zuschüsse der öffentlichen Hand treffen freilich nicht nur die Musikschulen, sondern auch Bibliotheken, Museen, Theater, Orchester und Hochschulen (vgl. Knubben 2007 S. 14). Der Druck steigt, und zwar für alle: Wenn Popp die Musikschule als eine *freiwillige kommunale Einrichtung mit omnipräsentem Rechtfertigungsdruck auf kulturpolitischer Ebene* bezeichnet (Popp 2011 S. 31), dann ist das durchaus wörtlich zu nehmen.

In diesem Sinne ist es nur verständlich, wenn die Musikschulen wiederholt die Relevanz ihrer Rolle für die Zukunft der Gesellschaft beteuern und dementsprechend die Politik öffentlich auffordern, ihrer Verantwortung gegenüber zukünftigen Generationen nachzukommen – sprich: mit der gesicherten und ausreichenden Finanzierung ihrer Arbeit. Bisweilen findet diese Aufforderung sogar ein Echo bei politisch Verantwortlichen:

„Wer Musikschulen schließt, gefährdet die innere Sicherheit". Mit diesem Satz weist der ehemalige Bundesinnenminister Otto Schily den öffentlichen Musikschulen einen Platz im Rahmen der Grundversorgung der Gesellschaft zu. [. . .] *Schilys kantiger Satz reagiert auf Tendenzen in Kommunen, in Zeiten bedrängter öffentlicher Haushalte die musikalische Bildung im Portefeuille der Aufgaben als vergleichsweise minderrangig anzusiedeln* (Krüger/Höppner 2007 S. 29).

Oft hört man „aus den eigenen Reihen" Verständnis dafür, „dass die Zuschüsse zu den Schulen nicht mehr in dem bisherigen Maße fließen können". Ich kann und will mich dieser Sichtweise nicht anschließen. [. . .] *Es geht nicht um Interessenspolitik, sondern um die Zukunft der nächsten Generation(en). Ihnen gegenüber haben wir, die beiden Nachkriegsgenerationen, uns ohnehin mehr als bedenklich verhalten. Wir haben auf ihre Kosten gelebt und Ressourcen verbraucht, als gäbe es kein Morgen. Wollen wir ihnen auch noch vorenthalten, was ihre Chance sein könnte, dennoch Zukunft zu gestalten: eine gute Bildung?* (Gutzeit 2011a S. 7 f.)

Aus diesen Zitaten ist es deutlich herauszulesen: Die Haushaltssituation hat sich geändert; reagiert aber die Politik darauf mit Kürzungen im Bildungsbereich, dann heißt das nur, dass sie den Zusammenhang zwischen den Bildungs- und den Zukunftschancen der nächsten Generationen nicht versteht.

Knubben bezeichnet diese Sichtweise als eine Wunschvorstellung:

Aus ihrer Selbstwahrnehmung heraus sind die Musikschulen zumeist geneigt, die herrschenden und wachsenden Finanzprobleme als im Grunde einziges Problem anzusehen. Es besteht der durchaus zutreffende Gedanke, dass die Musikschulen einen wichtigen Beitrag zur individuellen Bildung und persönlichen Entwicklung wie auch zum öffentlichen Leben leisten. [. . .] *in den Musikschulen und anderen Kultureinrichtungen* [erwächst] *die Wunschvorstellung, man möge ihnen doch einfach das bisschen Geld geben, das sie benötigen – dann sei die Welt wieder weitestgehend in Ordnung* (Knubben 2007 S. 16).

Er verortet in der öffentlichen Argumentation der Musikschulen zwei Irr-

tümer bzw. das Verkennen zweier Fakten: erstens der Tatsache, dass die öffentlichen Mittel immer begrenzt waren und sind und dass die Politik die Aufgabe hat, diese Mittel entsprechend den unterschiedlichen öffentlichen Interessen sinnvoll zu verteilen; und zweitens der Tatsache, dass die Finanzierung von Kultureinrichtungen in den letzten Jahrzehnten auf der Basis einer großzügigen Haushaltspolitik aufgebaut war (vgl. Knubben 2007 S. 18). Nach Knubben hat also die Finanzkrise der Musikschulen weniger mit einem mangelnden Engagement der öffentlichen Hand zu tun als mit der Einsicht, *dass nur eine konsequente und nachhaltige Haushaltssanierung die notwendigen Spielräume eröffnet, um die demographischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen* (Knubben 2007 S. 19). Dass diese Sichtweise bisweilen auch in Musikschulkreisen vertreten wird, darauf weist das vorangestellte Reinhart von Zitat Gutzeits hin.

Aber abgesehen davon, ob die Kassen gerade jetzt knapp sind oder es immer waren, das Problem der Positionierung der eigenen Anliegen im Konkurrenzfeld der verschiedenen Interessen bleibt bestehen: Will die Musikschule weiter mit der großzügigen Unterstützung der öffentlichen Hand rechnen, dann ist für sie unabdingbar, ihren konkreten Beitrag für die Gesellschaft definieren und gut darstellen zu können.

> *Kulturpflege und damit auch Musikschulen gehören zu den Aufgaben, denen sich Kommunen nicht grundsätzlich entziehen können. Dabei haben die Kommunen originäre Kulturgestaltungskompetenz und damit ein Recht zur Selbstdefinition ihres Kulturauftrages.* [. . .] *Öffentliche Musikschulen und private Anbieter stehen damit, zumindest in Teilbereichen, in Konkurrenz auch um die Vergabe von öffentlichen Mitteln oder Räumen. Damit wird es immer wichtiger, die Qualität der Musikschularbeit auch darstellen zu können* (Bäuerle-Uhlig 2003 S. 379).

Die Finanzkrise der Musikschulen hat also nicht wenig mit der Thematik der Zieldefinition, der Evaluation und der Darstellung des Erreichten zu tun. Knubben weist auf den Zusammenhang dieser drei Bereiche aus der Perspektive des modernen Kulturmanagements hin. Er macht darauf aufmerksam, dass die von der VdM formulierten Ziele der Musikschularbeit – Qualitätssicherung, Spitzen- und Breitenförderung, Zugangsoffenheit, Netzwerke und Partnerschaften z. B. – nicht jene Kriterien erfüllen, die in Managementkontexten als unerlässlich gelten, nämlich: spezifisch, mess-

bar, erreichbar, realistisch und zeitlich präzisiert zu sein. Aus seiner Sicht ist die mangelnde Präzisierung der Ziele auf grundlegende Fragen zurückzuführen, die im Musikschulbereich weitgehend ungeklärt sind: Was heißt konkret musikalische Bildung für alle, berufsvorbereitende Arbeit, die Förderung der Freizeit- und Laienmusik? Was wird damit konkret beabsichtigt? Wie sind diese Intentionen in der jetzigen gegebenen Lage begründet? Mit welchen spezifischen Maßnahmen werden diese Ziele verfolgt und mit welchen Instrumenten die Ergebnisse evaluiert? Die nicht präzise definierten Ziele können laut Knubben auf Außenstehende wie Lippenbekenntnisse wirken und somit die politische Positionierung der Anliegen von Musikschulen erschweren (vgl. Knubben 2007 S. 24 ff.).

Allerdings haben Musikschulen mittlerweile auf diese Situation reagiert. Im Musikschulbereich trifft man immer mehr auf Instrumente des Qualitätsmanagements, die aus der Privatwirtschaft stammen: Dazu zählen zum Beispiel die zwei seit dem Jahr 2000 von der VdM erprobten Qualitätsentwicklungsinstrumente QsM und EDuR (vgl. Froese 2003; VdM o. J.) und das KGSt-Gutachten „Musikschule" (vgl. Pannes/Mayer 2011). Die Rezeption solcher Initiativen in der Fachwelt ist gemischt: Einerseits wird die an Wirtschaftlichkeit orientierte Ausrichtung solcher Instrumente immer wieder als problematisch bewertet, andererseits werden sie auch als eine Chance für eine stärkere Identifikation der Kommunen mit der Musikschularbeit betrachtet (vgl. Popp 2011 S. 32 f.; Gutzeit 2003).

Dem Zeitgeist entsprechend wird das [KGSt-Gutachten „Musikschule"] *viele Aussagen zur Zielerreichung und Steuerung der Musikschulen enthalten.* [...] *Aber grundsätzlich können die Musikschulen diese Tendenz nur unterstützen. Eine Schule ist verpflichtet, sich Ziele zu setzen und deren Erreichung selbst zu überprüfen. Wenn sich auch die kommunalen Träger vermehrt für Zielsetzung und Steuerung interessieren, drückt sich darin in positiver Weise die Wahrnehmung ihrer Verantwortlichkeit aus* (Gutzeit 2011b S. 1).

Interessanterweise hat bisher die wissenschaftliche empirische Forschung in diesem Bereich kaum eine Rolle gespielt. Franz-Otto Hofecker macht auf diesen Umstand aufmerksam und verortet ein noch zu wenig ausgeschöpftes Potenzial für die Positionierung der Musikschularbeit (siehe 1.1.5).

Hier kommt einer strategisch angelegten Musikschulforschung generell zur Bereitstellung einer laufend aufbereiteten Basisinformation und zur Aufbereitung der spezifischen Beratungsdienstleistung an politische Entscheidungsträger der kommunalen Ebene entscheidender Stellenwert zu (Hofecker 2007 S. 268).

Allerdings handelt es sich hier nicht nur um ein Problem des Qualitätsmanagements, sondern auch um eines der Zieldefinition an sich. Haben sich Musikschulen, als sie sich qualitative musikalische Bildung für alle – für alle Altersstufen, für alle Gesellschaftsgruppen, für alle soziale Schichten – auf die Fahnen schrieben, selbst eine Falle gestellt? Gehen sie heutzutage in die selbst gebaute Falle hinein?

Nach Jahrzehnten stetiger Expansion drohen [Musikschulen] *Opfer ihres eigenen Erfolges zu werden. Eingezwängt zwischen der Forderung nach verstärkter gesellschaftlicher Wirksamkeit einerseits und der Beschränkung der dafür notwendigen Ressourcen andererseits, sehen sie sich vor die Wahl gestellt zwischen Skylla und Charybdis, jenen zwei Klippen, zwischen denen kaum ein Durchkommen ist* (Knubben/Schneidewind 2007 S. 7).

Der Spagat zwischen musikpädagogischem Anspruch und finanziellem Druck prägt viele Bereiche des Musikschulalltags (Schmidt/Gerland 2007 S. 131).

Betrachtet man die heutige Entwicklung der Musikschularbeit, dann ist man verführt, über den Fluch der guten Tat zu reden. Musikschulen erreichen heutzutage so viele Menschen wie noch nie, die Nachfrage ist enorm, und das sind Fakten, die sowohl für die Musikschulen als auch für ihre Geldgeber als zentrale Qualitätsmerkmale der Musikschularbeit gelten. Wie lässt sich aber diese Linie ohne ins Unendliche steigenden Mittel weiter verfolgen? (vgl. Schmidt/Gerland 2007 S. 131 ff.) Aus dieser Perspektive erweist sich die Finanzkrise als ein Problem, das nur über den Weg einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den Prämissen der Musikschularbeit, womöglich sogar durch eine Neudefinition dieser Prämissen zu lösen ist.

Schreckgespenst Ganztagsschule: Die Unvermeidlichkeit der Schulkooperationen

Eine weitere grundlegende Koordinate der Musikschularbeit, die sich seit den 1990er Jahren kontinuierlich und schnell verschiebt, ist die der zeitlichen und räumlichen Rahmenbedingungen. Jahrelang mussten sich Mu-

sikschulen *nachmittags im Kampf mit dem Reinigungspersonal in Schulen breit machen* (siehe S. 19), lange kämpften sie für angemessene Räume, lange ringten sie um adäquate Zeitstrukturen für die Entfaltung ihrer Arbeit. Ende der 1990er Jahre war diese Hürde vielerorts überwunden: Musikschulen mit eigenen Häusern, einer geeigneten Ausstattung und ausdifferenzierten Stundenplänen hatten endlich keinen Seltenheitswert mehr. Umso bestürzender war der enorme und rasante Aufschwung der Ganztagsschule in den letzten Jahren: Wenn sich jetzt die Pflichtschule nachmittags breit macht, wenn sie sogar Überlegungen für die Einführung eigener instrumentalpädagogischer Angebote im Nachmittagsprogramm anstellt, wann, wo, wie soll die Musikschule ihre Klientel erreichen?

Mittlerweile steht fest: Die Ganztagsschule ist in vielen Gegenden eine Realität und wird sich noch stärker verbreiten. Dazu hat sich sogar eine Verkürzung der Schulzeit bis zum Abitur gesellt. Kurz: Die für musikalische Aktivitäten potenziell verfügbare – und bereits von vielen Anbietern umkämpfte – Freizeit von Kindern und Jugendlichen schrumpft beständig und unaufhaltsam.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die sich in ihrer knapper werdenden Freizeit für ein solches zusätzliches [musikalisches] *Engagement entscheiden, sinkt schon jetzt und wird sich weiter verringern, je mehr auch im Grundschulbereich das Nachmittagsangebot ausgebaut wird.* [. . .] *Gleichgültig ob man die sich verändernde Situation als bedauernswerten Verlust tradierter Werte empfindet oder als Möglichkeit zu einem Aufbruch begreift – man wird sich der Herausforderung stellen und intelligente, tragfähige Konzepte entwickeln müssen* (Fabig 2010 S. 48 f.).

Angesichts der letzten 15 bis 20 Jahre würde kein ernsthafter Kenner der Lage den Musikschulen eine erfreuliche Zukunft attestieren. Die Signale sind ernüchternd bis alarmierend [. . .] *Die Musikschule, wie wir sie aus der zweiten Hälfte es letzten Jahrhunderts kennen, droht, nicht mehr überlebensfähig zu sein. Nur ein kleines, erlesenes und notwendig elitäres Publikum wird der Musikschule unter diesen Bedingungen noch treu bleiben können. Sie hat ihre natürlichen Grenzen im Umfang der Zielgruppe, die den Weg zur Musikschule aus eigenem Antrieb auch dann noch findet, wenn der gesamte Tag mit der allgemein bildenden Schule ausgefüllt ist* (Grunenberg 2007 S. 115 f.).

Das Schreckgespenst der Ganztagsschule ist also definitiv und unumkehrbar da: Es raubt der Musikschule ihre Klientel, es drängt sie noch stärker in

die Ecke der sozialen Elite, es macht die bisherige Entwicklung der Rahmenbedingungen der Musikschularbeit zunichte – und es fordert die Musikschule heraus, sich entweder grundlegend zu ändern oder ihren Anspruch auf Breitenwirkung aufzugeben.

Die Musikschulen haben diese Herausforderung angenommen bzw. annehmen müssen. Der Vormarsch der Kooperationen mit der allgemeinbildenden Schule begann – eine Strategie, die mit vielen Hoffnungen und Ängsten behaftet ist. Auf der einen Seite erwarten sich die Musikschulen von solchen Initiativen eine Aufwertung ihrer Arbeit durch die stärkere Einbindung in das Bildungssystem, eine größere Unabhängigkeit von den Kommunen (vgl. Popp 2011 S. 529), eine *neue, noch nie erreichte Qualität der musikalischen Breitenbildung* (Krüger/Höppner 2007 S. 35) und sogar eine weitere Expansionswelle durch das Erreichen einer noch breiteren Klientel.

Gehen die Musikschulen den Weg enger Kooperation mit der allgemein bildenden Schule, eröffnen sich ganz andere Perspektiven. [. . .] *Wenn die Musikschulen sich bisher prächtig in der Freizeit der Kinder und Jugendlichen entwickelt haben, warum sollten sie das nicht auch in enger Kooperation, in einer festen strategischen Verbindung mit der Schule können – vielleicht noch viel besser können? Die Musikschulen warten dann nicht mehr auf den Zeitpunkt, an dem der Schüler an die Tür klopft und sich anmeldet – die Schüler sind schon da, und zwar potenziell alle* (Grunenberg 2007 S. 116).

Auf der anderen Seite schwebt über der Musikschulwelt die Angst, ihr über fast ein Jahrhundert lang aufgebautes und qualitativ hochstehendes System aufgeben zu müssen bzw. ihr einzigartiges, mittlerweile von der Öffentlichkeit auch anerkanntes Profil zu verlieren.

Der einmalige kulturelle Schatz von annähernd 1.000 öffentlichen Musikschulen in Deutschland darf nicht aufgegeben werden (Krüger/Höppner 2007 S. 30).

Ich habe JeKi[5], [. . .]*, als ich davon hörte und erfuhr, dass in NRW Zuwendungen in bisher nicht gekanntem Ausmaß zur Verfügung stehen werden, für eine Jahrhun-*

5 *Jedem Kind ein Instrument* (kurz: JeKi) ist ein groß angelegtes Kooperationsprojekt im Ruhrgebiet, an dem mittlerweile 56 Musikschulen, 659 Grundschulen und 27 Förderschulen beteiligt sind. Das Projekt entstand im Jahr 2007 durch die Zusammenarbeit der Musikschule Bochum, der Zukunftsstiftung Bildung in der GLS Treuhand e. V. und der Landes- und Bundesregierung (vgl. Grunenberg 2007; JeKi o. J.).

dertchance gehalten. Haben wir nicht oft tagträumerisch überlegt, wie wunderbar es wäre, wenn alle Kinder ein Instrument erlernen dürften? Aber wir sollen die Gefahr nicht unterschätzen: dass die Musikschule eilfertig einen Service übernimmt, der einer im Wesentlichen dem schulischen Bereich zugerechneten Aktivität dient, möglicherweise [...] *musikalisch im Rudimentären stecken bleibt, aber gleichzeitig das Profil der Musikschule als anspruchsvolle musikalische „Fachschule“ in der öffentlichen Wahrnehmung verwässert* (Gutzeit 2011b S. 9).

Die Kooperationserfahrungen bis dato sprechen bezüglich dieser Hoffnungen und Ängste keine klare Sprache. Einerseits sind gewiss die *Barrieren zwischen Schulen und Musikschulen zunehmend ins Wanken geraten und vielerorts bereits einem kreativen Miteinander gewichen* (Krüger/Höppner 2007 S. 34): Musikschulen beginnen in der Pflichtschule Fuß zu fassen, und entwickeln in der Kooperation teilweise viel versprechende Ansätze. Andererseits hat sich gezeigt, dass der Weg der Kooperation – im Sinne einer wirklichen Zusammenarbeit aller Beteiligten auf Augenhöhe – ein langer und steiniger ist.

[Es] *zeigen gerade ernsthafte Integrationsversuche an einigen Schulen und Musikschulen* [...] *erfolgversprechende Tendenzen, die es beispielhaft zu verfolgen gilt, will man langfristig erfolgreich musikalische Schwerpunkte an Schulen aufrechterhalten, fördern und etablieren.* [...] *Außerdem bergen Kompetenzen beider musikpädagogischen Richtungen Potentiale, die durch gute, heute praktizierte Beispiele bereits in Erscheinung treten und deren Voraussetzung eine konzeptionell und bedingungsbezogene Gleichberechtigung in der Einbindung beider Partner fordern. So ist es zunächst noch als größter Kritikpunkt zu sehen, dass ein offiziell ins allgemein bildende Schulsystem integriertes Konzept, welches die instrumentalpädagogische Kompetenz dringend benötigt, jenen Kooperationspartnern bisher keine professionellen Bedingungen bietet* [...] *Häufig bleiben Kooperationsinitiativen deshalb ein zu improvisiertes Konstrukt, das auf Kosten von Musikschulen, Musikschullehrern und letztlich von Schülern geht* (Popp 2011 S. 34).

Die Kooperation mit der allgemeinbildenden Schule wird also für die heutige Musikschularbeit zunehmend zum Dilemma: Sie ist sicherlich unvermeidbar, erweist sich aber in der Umsetzung als schwierig und stellt darüber hinaus grundlegende Positionen des Sektors infrage.

Das ehemalige „Allround-Talent" als „eierlegende Wollmilchsau"? Überforderung, Demotivation und das Problem (?) des künstlerischen Profils von Musikschullehrern

Über die Problematik der Rahmenbedingungen hinaus haben die Kooperationen ein lang verdrängtes Problem der Musikschularbeit an die Oberfläche gefördert: die Frage der Berufsanforderungen. Definiert sich die moderne, *Offene Musikschule* als eine Kultur-/Bildungseinrichtung mit einer potenziell unendlichen Breite an Zielgruppen, Aufgaben und Strategien (vgl. Rademacher/Pannes 2011; VdM o. J.), dann wirft das die Frage auf, ob und zu welchen Kosten die vor Ort dafür Verantwortlichen – die Musikschullehrer – einen solchen Anspruch erfüllen (können): Wie viele „Allround-Talente" gibt es eigentlich? Inwiefern ist es möglich, „Allround-Talent" zu werden bzw. „Allround-Talente" auszubilden? Und wenn die Aufgaben der Musikschularbeit immer breiter und differenzierter werden, wenn für die Bewältigung dieser Aufgaben immer mehr „Talente" notwendig sind, läuft das System nicht permanent Gefahr, seine eigenen Versprechen nicht halten zu können oder schlicht und einfach auszubrennen?

Peter Röbke spitzt diese Frage zu, wenn er die impliziten und expliziten Forderungen der Musikschule an ihre Lehrkräften mit der Suche nach der *eierlegenden Wollmilchsau* vergleicht (vgl. Röbke 2012).

Ganz im Ernst: Ist ein Berufsalltag, wie ich ihn im Folgenden beschreibe, zu bewältigen? Kann ein einzelner Musikschulpädagoge – in diesem Fall ein Klarinettenlehrer – am Morgen die Bläserklasse in der Grundschule führen, in die Arbeit mit der Klasse rhythmische Schulung und Gehörbildung integrieren sowie an Stücken ebenso arbeiten wie das Improvisieren anregen, in diesem Kontext Registerproben für die Klarinettisten abhalten, anschließend mit einem Sechzehnjährigen, der sich auf die Aufnahmeprüfung an der Musikhochschule vorbereitet, an der Interpretation des mozartschen Klarinettenkonzerts arbeiten und mit ihm die Stimme eines bei „Jugend musiziert" erfolgreichen Bläserquintetts, dessen Probe am folgenden Tag stattfinden wird, durchgehen, später mit einem Vierzehnjährigen in die Jazz-Improvisation oder in die Klezmer-Musik einsteigen, darauf eine Gruppe erwachsener (Wieder-)Anfänger betreuen und am frühen Abend die Probe der Blaskapelle leiten und deren Klarinettisten kurze unterstützende Unterrichtseinheiten erteilen? Das mag ein talentierter Allrounder schaffen, als Anforderungsprofil für alle Lehrkräfte taugt diese Beschreibung nicht – man darf und sollte sich entscheiden (Röbke 2012 S. 17).

Auch Sebastian Fischer konstatiert: [. . .] *es erscheint sogar, als ob durch das Erwerben einer großen Zahl von Kompetenzen künstlerischer als auch pädagogischer Art ein besonders hohes Qualifikationsniveau als „Soll-Berufsleitbild“ zum Standard werden könnte* (Fischer 2007 S. 66). Und dass sich (angehende) Musikschullehrer diese Forderungen tatsächlich zu Herzen nehmen, wird nicht nur evident, wenn man die atemberaubende Rastlosigkeit der heutigen Instrumentalpädagogikstudenten beobachtet, sondern ist mittlerweile empirisch belegt (vgl. Röbke 2012 S. 17 f.; Popp 2011 S. 525 f.; siehe auch Fußnote auf S. 21).

Das Gefühl der Überforderung wird in Kooperationsprojekten evident. Zum einen gibt es Indizien, dass Musikschullehrer nicht in dem Ausmaß in der Lage sind, mit Gruppen sowie dem höheren Maß an Heterogenität der Schüler und der Vermittlung außerinstrumentaler Unterrichtsinhalte adäquat umzugehen, wie es in der Fachöffentlichkeit bisher propagiert wurde (vgl. Arendt 2009 S. 151; Grosse 2006 S. 129 ff.).[6] Zum anderen beginnt sich eine Abwehrtendenz gegenüber Kooperationen bei den Musikschullehrern abzuzeichnen: Röbke berichtet von den Schwierigkeiten der Musikschulen in Rheinland-Pfalz, Musikschullehrer für Kooperationsprojekte zu finden (vgl. Röbke 2012 S. 18), und auch Thomas Grosse identifiziert eine wahrnehmbare Diskrepanz zwischen dem eigenen Berufsbild der Musikschullehrer und dem – in Kooperationsprojekten meistens unerlässlichen – Erteilen von Gruppenunterricht (Grosse 2006 S. 129 ff.). Die Überforderung ist also nicht nur an sich ein Problem, sondern kann auch das Lehrpersonal gegenüber den neuen Tendenzen der Musikschularbeit demotivieren.

[. . .] *die meisten Lehrerinnen und Lehrer bekennen sich klar dazu, nicht nur für besonders Begabte da zu sein; nicht nur das geliebte Repertoire im Unterricht zu behandeln; nicht nur Einzelstunden zu erteilen. Wenn aber die Schülerzahl ins Un-*

---

[6] Der Vollständigkeit halber muss hier erwähnt werden, dass die mit dieser Problematik befassten Forschungsarbeiten diesbezüglich keine einheitlichen Ergebnisse hervorgebracht haben. Die im Fachdiskurs viel beklagte Überforderung der Instrumentallehrer in Kooperationssituationen stellt sich z. B. in der MUKUS-Studie (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010 S. 80 ff.) und bei Erich und Renate Beckers (vgl. Beckers/Beckers 2008 S. 47 ff.) als nicht so groß heraus bzw. werden dafür andere Gründe identifiziert als die mangelnde musikpädagogische Kompetenz.

endliche steigt, wenn hier und da schulischer Musikunterricht substituiert werden soll, wenn die künstlerisch-pädagogischen Ambitionen des Lehrers auf keine entsprechende Erwartung und Unterstützung treffen und nur „Hauptsache Spaß“ gefordert wird, dann fühlen sich LehrerInnen überfordert und unterfordert zugleich, fehl am Platz und es wächst die Unzufriedenheit mit dem Beruf (Gutzeit 2010 S. 1).

Gutzeits Hinweis auf die künstlerisch-pädagogischen Ambitionen der Musikschullehrer, auf ihre gleichzeitige Unter- und Überforderung fügt dieser Thematik eine weitere Dimension hinzu. Im Fachdiskurs über Kooperationsprojekte ist im Moment eine gewissermaßen defizitorientierte Sichtweise zu beobachten: Im Fokus stehen vor allem die mangelnden Kompetenzen der Instrumentallehrer im Bereich des Gruppenunterrichts, die mangelnde Wertschätzung seitens der Schule, die mangelhaften Rahmenbedingungen. Allerdings: Wie steht es um die Ressourcen? Inwiefern schafft es die Musikschule im Moment, die spezifischen Stärken ihres Personals nicht nur in Kooperationsprojekten, sondern überhaupt bezüglich aller neuen Herausforderungen zu erkennen, gut zu nutzen, sichtbar zu machen?

Schenkt man jenen jungen Studien Gehör, die die Perspektive der Musikschullehrer untersucht haben, dann muss man annehmen, dass dies gerade nicht gelingt (vgl. Popp 2011 S. 522 ff.; Hofstätter 2002 S. 10; Uhlig 2002 S. 29). Musikschullehrer beklagen die Reduktion ihrer Rolle in Kooperationen auf die eines instrumentalpädagogischen Dienstleisters und äußern deutlich den Wunsch, stärker bei der Konzeptentwicklung beteiligt zu sein (vgl. Popp 2011 S. 529; Lehmann-Wermser et al. 2010 S. 101). Sie machen auch auf die Inkongruenz eines Musikschuldiskurses aufmerksam, der einerseits die hochwertige künstlerische Qualifikation der Lehrkräfte als Qualitätsmerkmal und die kommunale Kulturarbeit als Kernaufgabe definiert und andererseits die künstlerische Tätigkeit und den Einsatz im regionalen Kulturbereich ihres Personals nicht honoriert bzw. zur privaten Nebentätigkeit degradiert.

So ergibt sich eine paradoxe Situation, in der es zwar möglich scheint, sich mit dem Beruf des Musikschullehrers im Laufe der Berufstätigkeit an Musikschulen (nahezu) zu identifizieren, dem für Musikschullehrer typischen Wunsch nach künstlerischer Betätigung aber nur teilweise gerecht werden zu können. Zwar wird die Notwendigkeit künstlerischer Aktivität von Musikschullehrern, ob einer Glaubwür-

digkeit dem Schüler gegenüber, als unverzichtbar erachtet, doch bremst die Mühsal immensen organisatorischen Aufwandes der dafür notwendigen „Managertätigkeiten“ manch hohe Motivation aus. Was in vielen Fällen bleibt, ist Frustration. Andere schaffen es, ihre künstlerischen Ambitionen in den semiprofessionellen Bereich zu verlegen, um sich so der Erfüllung des eigenen Anspruchs zu nähern (Popp 2011 S. 523).

Die Verbindung von pädagogischer und künstlerischer Tätigkeit scheint [für die Musikschullehrer] *existenziell notwendig. Die künstlerische Selbstverwirklichung aber ist keine freie Ausübung eines Hobbys, sondern wesentlicher Anteil der Berufstätigkeit* (Uhlig 2002 S. 29).

Wenn die Idee der *Offenen Musikschule* von einer Vielzahl musikkultureller Angebote, von der Vernetzung mit Laienmusikvereinen, von den Beiträgen für die Musikkultur vor Ort, von der öffentlichen Präsenz und kultureller Relevanz lebt (vgl. Ernst 2006b S. 24), warum fallen all jene Tätigkeiten von Musikschullehrern, die solche Leitsätze mit Leben füllen, in die Kategorie der Ehrenamtlichkeit bzw. der Nebenbeschäftigung? Warum plädieren über fünfzig Prozent der von Popp befragten Musikschullehrer für mehr Möglichkeiten, *ihr künstlerisches Potenzial für die Musikschule bereitstellen zu können* (Popp 2011 S. 524 f.)? Warum stellt sich der Prozess der Integration der zwei Sphären der künstlerischen und der pädagogischen Tätigkeit in der Musikschule als so schwierig dar?

Die Frage nach der Überforderung und der (potenziellen) Demotivation von Musikschullehrern wie auch die nach dem Umgang des Musikschulsystems mit ihrem künstlerischen Profil erweist sich in diesem Sinne nicht nur auf der Ebene der Personalpolitik als relevant, sondern auch – und ganz wesentlich – auf der Ebene der Selbstdefinition der Musikschule und ihren Aufgaben.

1.1.3 Die Lage in Österreich

Wie stellt sich die Verschiebung der Koordinaten der Musikschularbeit in Österreich dar? Gutzeit beschreibt Österreich als ein Land, *in dem Musik und Musikschularbeit eine andere politische Akzeptanz genießen als in den meisten Regionen Deutschlands* (Gutzeit 2011b S. 7). Und tatsächlich: Österreichische Musikschulen genießen weitgehend politische Anerkennung

und eine hohe Akzeptanz der Bevölkerung, ein Umstand, der vom geläufigen Bild Österreichs als Musikland beflügelt wird (vgl. Hofecker 2007 S. 263).

Allerdings: Die Musikschulen in Österreich sind Landessache und haben sich im Laufe ihrer Geschichte in den verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich entwickelt. In Österreich koexistieren zentrale Landesmusikschulsysteme und kommunale Musikschulen, und während manche Bundesländer bereits an der dritten Überarbeitung ihres Musikschulgesetzes arbeiten, gibt es andere, wo es nicht einmal einen Entwurf von einem Musikschulgesetz gibt (vgl. Rehorska 2008 S. 20; Hofecker 2007 S. 267). Dementsprechend ist die politische Unterstützung in den verschiedenen Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß gegeben (vgl. Mark 1990 S. 95).

Das Musikschulsystem in Österreich ist eigentlich kein System. Es besteht aus vielen autonomen Einheiten. Jede Region ist für sich ein musikpädagogisches Biotop (Rehorska 2008 S. 26).

Darüber hinaus ist die Musikschularbeit in Österreich nicht ausreichend dokumentiert. Es hat wiederholt Initiativen einer statistischen Erfassung des Musikschulsystems gegeben,[7] bis jetzt sind aber diese Bemühungen nur punktuell erfolgt und haben nicht in eine kontinuierliche Datensammlung gemündet. Die föderalistische Struktur des österreichischen Musikschulwesens spielt hier auch eine Rolle, da sie die Erfassung von Datenmaterial wie auch die Darstellung der Ergebnisse erschwert (vgl. Mark 1990 S. 13 f.).

Das Musikschulwesen in Österreich ist vielfältig und ein Bericht dazu muss dem ausreichend entsprechen. [...] *Wegen der Vielzahl autonom tätiger Akteure kann das Thema Musikschulwesen immer nur als ein facettenreiches Gesamtes dargestellt werden. Die Berichte zum Musikschulwesen in Österreich müssen immer einen Eindruck von der Vielzahl tatsächlich vorhandener, durchaus miteinander konkurrierender „best-practice"-Modelle vermitteln und weniger einer letztlich doch nur konstruierten Homogenität huldigen* (Hofecker 2007 S. 262).

Sicherlich war aber die Entwicklung der Musikschularbeit in Österreich,

[7] Der wichtigste Meilenstein dieser Entwicklung war das Statistische Jahrbuch der Musikschulen in Österreich im Jahr 2003 (vgl. 1.1.3, Arbeitsgemeinschaft Musikschulstatistik 2003).

wenngleich nicht parallel in allen Regionen, mindestens genauso beeindruckend wie jene der Musikschulen in Deutschland. Aus den 215 im Jahr 1965 statistisch erfassten Musikschulen wurden 413 im Jahr 2005 (vgl. Rehorska 2008 S. 26). Und nicht nur die Quantität des Angebots entwickelte sich in Riesenschritten, sondern auch die Qualität: Mit dem Erlass von Musikschulgesetzen, mit der Ausarbeitung und Umsetzung von regionalen Musikschulplänen, mit der Errichtung von entsprechenden Häusern, mit der zunehmenden Professionalisierung und der wachsenden Anerkennung der Instrumentallehrer-ausbildung und vor allem mit der ständigen Schärfung der Zielsetzungen und der Expansion der Aufgabenbereiche konnten sich Musikschulen in Österreich in relativ kurzer Zeit als regionale Bildungs- und Kulturzentren etablieren, die mittlerweile kaum wegzudenken sind (vgl. Geroldinger 2008 S. 31; Hahn 2008 S. 28; Rehorska 2008 S. 26; Preiss 1990 S. 39 ff.; Mark 1990 S. 96).

Ich behaupte: In Hainburg, Tulln oder Traismauer ist eine Idee zu Stein geworden. [...] *Es ist die Vorstellung, dass eine Musikschule weit mehr ist als eine lockere organisatorische Verbindung von Instrumentallehrern, bei denen man ebenso gut Privatstunden nehmen könnte, es ist die Vision, dass die Musikschule ein Treffpunkt für alle ist, die miteinander und voreinander musizieren wollen, eine musikalische Begegnungsstätte für Anfänger und Fortgeschrittene, Laien und Profis, Jung und Alt, Eltern und Kinder, Musikschüler und Musikvereine, Klassiker, Volksmusiker, Jazz- und Rockmusiker. Diese Idee ist übrigens so jung wie ihre Umsetzung: einzelne Musikschulen oder ganze Landesmusikschulwerke feiern 10-, 25- oder allenfalls 50-jährige Jubiläen – das sind sehr kurze historische Zeitspannen!* (Röbke 2004a S. 15)

Die Idee der Musikschularbeit in Österreich deckt sich also weitgehend mit den Ansprüchen des deutschen Musikschulsystems: Die Bereitstellung eines qualitativ hochstehenden und breit angelegten musikalischen Bildungsangebots, das möglichst viele Menschen erreicht und die individuellen Bedürfnisse jedes Einzelnen berücksichtigt, die Förderung des Laienmusizierens, die Pflege des musikalischen Berufsnachwuchses, die Kooperation mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen, die Positionierung als Kulturzentrum und Ort der kulturellen Begegnung – all dies sollen Musikschulen in Österreich leisten (vgl. Geroldinger 2008 S. 31; Heiler 2008 S. 16 ff.; Röbke 2004a; KOMU o. J.). Und dass diese Ansprüche vielerorts

tatsächlich realisiert werden, zeigen die beeindruckenden, von Röbke in der Schrift *Musikschule – wozu?* dokumentierten Best-Practice-Beispiele (vgl. Röbke 2004a).

Röbke schließt diese Schrift optimistisch ab:

Die Musikschule ist eine junge Einrichtung und der Beruf des Musikschullehrers ist etwas relativ Neues. Je klarer wir unsere Aufgaben sehen, desto sicherer wird die gesellschaftliche Anerkennung und Unterstützung. Und so werden mehr und mehr Häuser für eine Idee *gebaut und Unterrichtsangebote und -formen, die eine umfassende Musikalisierung der Schüler erlauben, entwickelt werden, die Musikschule wird offen sein für Schüler jeden Alters, unterschiedlicher Bedürfnisse und verschiedener stilistischer Orientierung, es wird die Ensemblekultur blühen und die Bedeutung der Musikschule für ihr Gemeindeumfeld wachsen* (Röbke 2004a S. 233. Hervorhebung im Original).

Ist dieser Optimismus heute noch im österreichischen Musikschuldiskurs zu spüren? Einen Eindruck davon liefert die Studie *Arbeitsplatz Musikschule* des Musikschulmanagements Niederösterreich: Darin werden die Sicherstellung der Finanzierung, die Erhaltung der Schülerzahlen, die Bewältigung der Wartelisten, die Raumsituation, die Zusammenarbeit mit Regelschulen in Hinblick auf den Aufschwung der Ganztagsschule und die Anerkennung der Musikschularbeit durch Politik und Öffentlichkeit als Zukunftsfragen identifiziert, die den Befragten Sorgen bereiten (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich 2011 S. 130). Und auch die Themen der Veranstaltungen des Alumni Netzwerks Musikpädagogik Wien[8] der letzten Jahre sprechen diesbezüglich eine klare Sprache: *Musikalische Bildung für alle Kinder im Volksschulalter – zur Kooperation von Schule und Musikschule* (2007), *Sechs Jahre IGP studieren – und dann arbeitslos?* (2008), *Musikunterricht zum Dumpingpreis? Vom „private Studio" zur Privaten Musikschule – Wege zur musikpädagogischen Selbständigkeit* (2011), *Fit für den Markt: Erfolgreiche Existenzgründung für MusikpädagogInnen und MusikerInnen* (2012) (vgl. ANMP 2012). Offensichtlich sind die Zeichen der veränderten Rahmenbedingungen auch in Österreich zu spüren und ha-

[8] Das Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien ist der Verein der Absolventen von musikpädagogischen Studienrichtungen der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, die größte musikpädagogische Ausbildungsstätte in Österreich (vgl. ANMP 2012).

ben den Optimismus der Wende zum 21. Jahrhundert einigermaßen gedämpft.

Noch im Jahr 1990 war in Österreich von Musikschullehrermangel und von der niedrigen Attraktivität des Berufs Musikschullehrer die Rede (vgl. Mark 1990 S. 102). Nicht einmal zwanzig Jahre später berichteten Musikschulverantwortliche in der Veranstaltung *Sechs Jahre IGP studieren – und dann arbeitslos?* von einem regelrechten Bewerberansturm für Musikschulstellen, einen Ansturm, der aufgrund des mittlerweile erreichten Versorgungsgrads an qualifizierten Musikschullehrkräften und der noch lange nicht zu erwartenden Pensionierungen keine hohe Erfolgschancen hat (vgl. Ardila-Mantilla 2008). Die in Deutschland zu verzeichnende Umstellung auf Honorarverträge mag in Österreich erfreulicherweise nicht eingetreten sein; trotzdem sind fixe Musikschulstellen Mangelware geworden. Dementsprechend ist besonders in den größeren Städten ein Wildwuchs von privaten Musikschulanbietern zu beobachten: vom Privatunterricht über kommerziell ausgerichteten Unternehmen bis hin zu hoch professionellen Einrichtungen mit Ansprüchen, die mit jenen der öffentlich finanzierten Musikschulen vergleichbar sind (vgl. Stekel 2011).

Ähnlich ist die Lage bei finanziellen Belangen: Obwohl in Österreich bisher keine erheblichen Schließungen und Budgetkürzungen eingetreten sind, heißt das nicht, dass der finanzielle Druck nicht zu spüren ist. Auch in Österreich ist von der Notwendigkeit der wirksamen Öffentlichkeitsarbeit die Rede, auch hier ist die Aufforderung an die Politik wiederholt zu hören, für die Sicherung der Musikschularbeit zu sorgen.

Musikschulen sind also eine reichlich teure Angelegenheit. Es kommt aber darauf an, dass Musikschulen nicht nur teuer sind, sondern dass sie Schülern, Eltern und Lehrern, Bürgermeistern und Gemeinderäten lieb und teuer sind.

Ich bin fest davon überzeugt, dass jeder, dem die Musikschule am Herzen liegt, nicht nur darauf vertrauen darf, dass sich dieses lieb und teuer sein wie von selbst einstellt – wir haben vielmehr die Pflicht, auch jenen, die unserer Arbeit ferner stehen, nahe zu bringen, was die Musikschule hinsichtlich der Bildung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen leisten kann (Röbke 2004a S. 20. Hervorhebung im Original).

Der finanzielle Druck wie auch sein inhärenter Zusammenhang mit den selbst gestellten musikpädagogischen Ansprüchen zeigt sich auch in der Tendenz der Musikschularbeit hin zu Unterrichtsformen, die bei gleich bleibenden Mitteln mehr Schüler erreichen – sprich: hin zum Gruppenunterricht und zu flexiblen Unterrichtsformen. Ein Beispiel dafür ist der 2001 gestartete Schulversuch *Flexible Unterrichtsgestaltung* des oberösterreichischen Musikschulwerks in Kooperation mit der Wiener Musikuniversität, für den die Erkenntnis ausschlaggebend war, *dass auch in Oberösterreich die Landesmittel für den Ausbau der Landesmusikschulen nicht unermesslich steigen konnten* (Geroldinger 2008 S. 31). Und genauso wie in Deutschland bewegt dieser Druck Musikschulen dazu, Know-how und Instrumente aus der Privatwirtschaft heranzuziehen, um ihre Arbeit zu optimieren bzw. sie für Außenstehende adäquat sichtbar zu machen: Das Heranziehen von Consulting-Firmen im Musikschulbereich ist in den letzten Jahren in Österreich eine Konstante geworden,[9] eine Strategie, die nicht immer beim Musikschulpersonal Zuspruch findet. Hofecker beklagt hier die mangelnde Beteiligung der wissenschaftlichen Forschung an solchen Prozessen als Zeichen vom *gebrochenen Verhältnis von Forschung und praktischer (Musikschul-)Politik* (Hofecker 2007 S. 263).

> [. . .] *trotz eines unbestritten hohen Maßes an praktischer musikpädagogischer Tätigkeit, damit verbunden an praktischem Erfolg und einer in vielen Landstrichen beeindruckend starken Akzeptanz der Institution Musikschule, auch trotz einer hohen Bereitschaft öffentlicher Stellen zu deren materiellen Unterstützung* [gibt es] *nur wenige, größer angelegte theoriegebundene empirische Forschungsprojekte* [. . .] *Eine damit unmittelbar verbundene Konsequenz ist, dass in Österreich bislang ein viel zu geringer öffentlicher Diskurs zu den Grundlagen, dem Entwicklungsstand und wesentlichen Zukunftsfragen zum Musikschulwesen in Österreich geführt wird* (Hofecker 2007 S. 263).

Als noch schwerwiegender als der finanzielle Druck haben sich aber die

---

9 Private Consulting-Firmen waren z. B. in den Jahren 2004/2005 an der Evaluierung des steirischen Musikschulwerks (vgl. Rehorska 2008 S. 27), zwischen 2006 und 2010 an der Konzeption und der Durchführung der Studie *Arbeitsplatz Musikschule* des Musikschulmanagements Niederösterreich (vgl. Musikschul-management Niederösterreich 2011) und im 2011/2012 an der Entwicklung des Zukunftsbildes und der Strategie der Musik- und Singschule Wien beteiligt.

Folgen der Veränderungen im Bildungssystem für die österreichische Musikschularbeit herausgestellt. In den AGMÖ-Nachrichten 2011[10] wird die Ausweitung des Pflichtschulunterrichts und die dadurch entstehende graduelle Verschiebung des Musikschulunterrichts in die Nachtstunden beklagt (vgl. AGMÖ 2011), und die Angst über die deutliche Ausbreitung dieses Phänomens ist in österreichischen Musikschulkreisen deutlich zu spüren.

Achtung, Bildungsland Österreich! *Es gibt auch jene 10–15% der Kinder, für die Musik so wichtig ist, dass sie aktiv musizieren (wollen), dabei großartige Leistungen erbringen und sich mit Begeisterung ins musikalische Schulleben einbringen (würden). Sie sind es, die künftig als Amateure im besten Sinn oder sogar als künstlerisches Nachwuchspotenzial für das kulturelle Leben in Österreich unverzichtbar sind! Um sie müssen wir uns heute ernsthaft Sorgen machen, denn unser kompetenzzersplittertes „Musikbildungs-Nichtsystem" ist kaum in der Lage, ihnen die wichtigsten Ressourcen im Rahmen des ganztägig ausgeweiteten Schulwesens zu gewähren: Zeit und Raum!* (Rehorska 2011 S. 3. Hervorhebung im Original)

Die österreichische Musikschularbeit beginnt dementsprechend auch den Weg der Kooperationen mit der Pflichtschule zu gehen, und die dadurch aufgeworfenen Fragen gewinnen so stark an Bedeutung, dass sie bereits in einer parlamentarischen Enquete diskutiert wurden (vgl. Parlament der Republik Österreich 2008). Die Thematik der Kooperation bringt auch die wesentlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen österreichischen Musikschulsystemen an die Oberfläche: Die Haltung gegenüber Kooperationen, der Umgang damit und dementsprechend auch die Erfahrungswerte sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich und demzufolge sind in Österreich bezüglich Kooperationsprojekte sowohl großer Optimismus als auch große Zukunftsängste zu spüren. Die Verunsicherung wächst: Davon zeugen die zahlreichen Bemühungen der musikpädagogischen Verbände, ihre Anliegen durch öffentliche Erklärungen und Tagungen deutlich – und vor allem emphatisch – zu artikulieren.[11]

---

10 AGMÖ-Nachrichten heißt die Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich (AGMÖ).

11 Als Beispiele dafür seien hier das Thesenpapier des Alumni-Netzwerks Musikpädagogik Wien zum Musik- und Instrumentalunterricht für Kinder im Volksschulalte *Jedes Kind hat ein Recht auf musikalische Bildung und auf Erfahrungen mit Gesang, Instrumentalspiel und Tanz* (vgl. ANMP 2007) und das Symposium *Ich brauch' Musik* der

Was das Thema der Überforderung und der (potenziellen) Demotivation von Musikschullehrern betrifft, zeichnen sich auch in Österreich problematische Tendenzen ab. Johann Bucher beschreibt, wie der Prozess der Neuorientierung der Musik- und Singschule Wien – der unter anderem ein neues Aufnahmeverfahren, die Flexibilisierung der Unterrichtsformen, Initiativen im Bereich der integrativen Musikschularbeit und Kooperationsprojekte mit Pflichtschulen mit sich brachte – die musikpädagogischen Prämissen des Lehrpersonals grundsätzlich infrage stellt und dementsprechend für tiefe Verunsicherung sorgt.

Vielleicht später als anderswo, aber deshalb sicher nicht weniger leidenschaftlich begann auch in Wien der Diskurs um alternative bzw. flexible Unterrichtsformen. *Bei vielen Kolleginnen und Kollegen trifft diese Frage ja das Zentrum ihres Musikschulverständnisses, weil sie eine direkt proportionale Verknüpfung von Einzelunterricht und Unterrichtsqualität sehen. Hier einen facettenreichen Blick zu öffnen, Mut zu machen und über Fortbildungsangebote eine weitere Professionalisierung zu erreichen, ist eine er wichtigsten Aufgaben für die Zukunft* (Bucher 2008 S. 36. Hervorhebung im Original).

In anderen Bundesländern mag dieser Prozess weiter fortgeschritten und somit mittlerweile weniger verunsichernd sein. Sowohl in Oberösterreich als auch in Niederösterreich haben empirische Untersuchungen ein positives Bild der beruflichen Situation und der Berufszufriedenheit von Musikschullehrern zu Tage gefördert, vor allem in Bezug auf das Arbeitsklima und die musikpädagogische Tätigkeit. Was die Anerkennung und Honorierung der zahlreichen „Nebentätigkeiten" betrifft – die von Verwaltungsaufgaben über das kulturelle Engagement in der Region bis hin zur eigenen künstlerischen Tätigkeit reichen –, zeigen sich Musikschullehrer aber deutlich weniger zufrieden (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich 2011; Hofstätter 2002). Das auf der Basis der Studie *Arbeitsplatz Musikschule* entworfene Jahresarbeitszeitmodell für niederösterreichische Musikschullehrer und -leiter ist sicherlich ein viel versprechender Ansatz. Dass aber hier das „nicht berufsbezogene Üben" und die Tätigkeit als Musiker als *zeitintensive Nebentätigkeiten* der Musikschullehrer gelten (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich 2011 S. 79 ff.), zeugt von einer

AGMÖ (vgl. AGMÖ 2012) angeführt

ähnlichen Positionierung der Musikschule gegenüber dem künstlerischen Profil ihres Personals wie die des deutschen Musikschulsystems.

1.1.4 Musikschularbeit in Deutschland und Österreich heute: Eine Identitätskrise?

Steckt also die Musikschularbeit in Deutschland und Österreich in der Krise?

Es gibt keine allgemeine Krise des öffentlichen Musikschulwesens. Die stete Nachfrage und die hohe Qualität der Arbeit sprechen eine klare Sprache. Aber dafür gibt es keine Bestandsgarantie, daran erinnern die Pressemeldungen über geplante und tatsächliche tiefe Einschnitte, bis hin zur Schließung oder Umwandlung, die fast wöchentlich irgendwo in Deutschland zu lesen sind (Schmidt/Gerland 2007 S. 130).

Ob die gegenwärtige Lage der Musikschulen als eine Krisensituation aufzufassen ist, hängt davon ab, was man unter Krise versteht. Verbindet man damit die Vorstellung von einem baldigen, unwiderruflichen Untergang eines ganzen Systems, dann ist der Begriff gewiss überzogen und unangebracht. Wenn mit Krise hingegen ein Prozess gemeint ist, der einen Organismus durch das Zusammenwirken mehrerer ungünstiger Faktoren bis an die Grenzen seiner Belastbarkeit oder gar noch darüber hinaus bringt und deshalb die Überprüfung der Grundlagen und der Funktionsmechanismen in existenziellen Bereichen zwingend erforderlich macht, dann haben wir es sehr wohl mit einer Krise zu tun (Knubben/Schneidewind 2007 S. 7).

Die Krise ist das dynamisierende Moment des Übergangs, die Entwicklungsaufgabe wird aktuell und strebt zur Lösung. Sie weist eine Verdichtung der Anforderungen sowie ein hohes Maß an Mobilisierung menschlicher Fähigkeit des Erkennens und Verhaltens auf (Stöger 2007 S. 268).

Die Problematiken der Legitimation, des Spagats zwischen musikpädagogischem Anspruch und begrenzten finanziellen Mitteln, der Veränderungen der Bildungslandschaft, der Überforderung und der potenziellen Demotivation der Lehrkräfte: Sie alle treffen den Kern des Selbstverständnisses der Musikschularbeit in Deutschland und Österreich und stellen zweifellos eine Verdichtung der Anforderungen dar. In diesem Sinne ist Knubben zuzustimmen, wenn er postuliert, dass Musikschulen es heutzutage letztlich *mit einer Identitätsfrage zu tun haben* (Knubben 2007 S. 15), und anregt, die

heutige Lage als *Ausdruck eines epochalen Wandels zu begreifen* (Knubben 2007 S. 12). In dieser Zeit des Wandels – im dynamisierenden Moment des Übergangs – müssen also Musikschulen neu überlegen, wofür sie eigentlich stehen, welche ihre besonderen Ressourcen sind, welchen spezifischen Beitrag sie in der komplexen Bildungs- und Kulturlandschaft unserer Tage leisten, was die Musikschulpädagogik konkret ausmacht.

Was macht denn die Musikschulidentität aus? Diese Frage wird in Fachkreisen immer wieder diskutiert. Als zentrale Aspekte werden im Diskurs unter anderen folgende gehandelt: die grundsätzliche Freiwilligkeit des Angebots (vgl. Rademacher/Pannes 2011 S. 22), die Spezialisierung auf den Fachbereich Musik (vgl. Ernst 2006b S. 18 f.) bzw. auf Lernsituationen, wo die Musik *als Feld ästhetischer Erfahrung und Gestaltung* im Mittelpunkt steht (vgl. Rademacher/Pannes 2011 S. 24), die Expertise für die Vermittlung der Kompetenzen des Instrumentalspiels (vgl. Imort 2007 S. 112; Grunenberg 2007 S. 116), die Rolle als leicht zugänglicher lokaler bzw. regionaler Kulturanbieter (vgl. Hofecker 2007 S. 271 ff.), die von Musikschullehrern verkörperte Integration von künstlerischer und pädagogischer Praxis (vgl. Doerne 2010 S. 7), die besondere Kompetenz in der Gestaltung individualisierter und langfristig angelegter musikalischer Lernwege (vgl. Gutzeit 2011b S. 9; Röbke 2008 S. 9 f.; Geroldinger 2008 S. 34), die Besonderheiten der Lehrer-Schüler-Beziehung im Instrumentalunterricht, die sich direkt auf die Gestaltung des Lernprozesses auswirken (vgl. Rademacher/Pannes 2011 S. 22; Röbke 2004a S. 93 f.; Röbke 2004b), die hohe Motivation der Lehrkräfte für die Sache (vgl. Gutzeit 2011b S. 10) und eine gewisse Informalität und Durchlässigkeit gegenüber der „Außenwelt", die die Chance bergen, besonders intensive Gemeinschafts- und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen (vgl. Gutzeit 2011b S. 10). Außerdem wird im öffentlichen Fachdiskurs immer wieder hervorgehoben, dass die Wesensmerkmale der Musikschularbeit erst sichtbar werden, wenn man die zahlreichen, über den Unterricht hinausreichenden Tätigkeiten der Instrumentallehrer in den Blick nimmt (vgl. Rademacher/Pannes 2011 S. 24).

Natürlich ist die Basis einer gelungenen Musikschularbeit eine alle Sinne weckende, musikalisches Erleben ermöglichende und erste „Techniken" spielerisch vermittelnde EMP [Elementare Musikpädagogik], *eine am Anspruch „Jedem Kind. . . " orientierte erste Begegnung mit Ausdrucksspektrum und Handwerk eines*

Instruments im Klassenunterricht und schließlich die individuelle, an der optimalen Entfaltung der Begabung orientierte Förderung im Instrumental- und Vokalunterricht. Der eigentliche Mehrwert der Musikschule aber beginnt, wenn die EMP, der Klassenunterricht oder etwa die Einzelstunde zu Ende ist: die Vollständigkeit, Vernetzung und Durchlässigkeit des Angebots, die Zugangsoffenheit für alle Bevölkerungsschichten, die weitere Förderung etwa durch Wettbewerbe bis hin zu einer Studienvorbereitung, qualifizierte Beratung und die Eröffnung des Erlebnisraums Ensemble. Dieses „Plus" kann nur eine öffentlich geförderte Musikschule vermitteln. Die Arbeit der Lehrkräfte wird jedoch leider von Politik wie auch von Nutzern oder „Kunden" meist nur eindimensional durch den reduzierten Blick auf die Erteilung der Unterrichtsstunde selbst wahrgenommen. Die meisten Tätigkeiten aber, die diesen Mehrwert ermöglichen, müssen außerhalb der Unterrichtsstunden in Einzelgesprächen, abendlichen Elternveranstaltungen und Sprechstunden wahrgenommen werden (Rademacher/Pannes 2011 S. 24).

Darüber hinaus wird immer wieder im Musikschuldiskurs die Frage aufgeworfen, ob diese Kriterien nur dann realisierbar sind, wenn die Musikschularbeit „im eigenen Haus" – also nicht im Rahmen von Kooperationsprojekten – stattfindet. Sind Musikschularbeit in der Musikschule und in Kooperationsprojekten jeweils als Kern- und periphere Aufgabe zu betrachten? Bzw. soll es beim Versuch der Neudefinition eher um eine Neubesinnung zur Kernaufgabe gehen?

Die Musikschule stellt sich in der kommunalen Bildungslandschaft als Kompetenzzentrum musikalischer Bildung zunehmend in einem Zwei-Säulen-System auf: einerseits weiterhin als Bildungseinrichtung sui generis, mit eigenständigem Bildungsauftrag und spezifischer Strukturierung, also sozusagen mit ihrer Kernaufgabe, andererseits aber bereits seit mehreren Jahren zunehmend auch im Kooperationsfeld der Bildungsinstanzen und -akteure in der Kommune, vor allem in der Zusammenarbeit mit der allgemein bildenden Schule oder der Kindertageseinrichtungen (Rademacher/Pannes 2011 S. 23 f.).

Als Musikschulleiter fühle ich mich aufgerufen, mit einem Ausrufungssatz: „Musikschule – besinne dich auf deine Stärken!", Position zu beziehen. Eine Position, der daran liegt, das Heft der Gestaltung nicht aus der Hand zu verlieren. Eine Position, die klar benennt, was den Musikschulen letztlich schadet und welcher Trend keine gebotene und mögliche Aktualisierung der Musikschulidee ist, sondern gewachsene Strukturen gefährdet. [. . .] *Die Herausforderung für Musikschulen und damit zugleich ihr Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft besteht darin, organisa-*

tionspädagogisch, menschlich und fachlich Vorbild zu sein – die eigenen Möglichkeiten, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Blick (Wagner 2011 S. 52 f.).

Als besonders problematisch erweist sich hier, dass die vielen im Fachdiskurs als Wesensmerkmale der Musikschularbeit behandelten Aspekte nur unzureichend erforscht sind. Ob die Musikschularbeit an der Basis tatsächlich dem Bild entspricht, das dem Fachdiskurs zu entnehmen ist, wie Musikschullehrer ihre Ressourcen einschätzen und ihre Kernaufgabe definieren, inwiefern sich die Schwerpunkte verschieben, wenn die Musikschularbeit in Kooperationsprojekten stattfindet: darüber lassen sich von einem wissenschaftlichen Standpunkt her kaum Behauptungen aufstellen.

1.1.5 Die Forschungslandschaft der Musikschularbeit

Die Frage nach den Wesensmerkmalen der Musikschularbeit ist also insofern schwer zu beantworten, als man dafür kaum auf empirisch gesicherte Forschungsergebnisse zurückgreifen kann.

[. . .] *die Musikschulpolitik leidet an viel zu wenigen theoretisch-analytisch reflektierenden Arbeiten* (Hofecker 2007 S. 262).

Trotz zahlreicher Bemühungen des Verbands deutscher Musikschulen e. V. (VdM) und seiner Landesverbände und trotz einzelner Pilotstudien steckt die Musikschulforschung im gesamten deutschsprachigen Raum noch in ihren Anfängen. Viele, allzu viele Fragen sind ungeklärt. Dies darf insofern auch nicht verwundern, als Musikschulen entgegen dem Anschein, in ihrem Angebots- und Leistungsspektrum einfach, überschaubar und mehr oder weniger einheitlich strukturiert zu sein, in Wirklichkeit einem sehr komplexen Beziehungsgefüge unterliegen. Träger und Förderer, Leiter und Lehrer, Eltern und Schüler, Kooperationspartner, Politik und Öffentlichkeit richten hohe, nicht immer deckungsgleiche Erwartungen an die Arbeit und Wirkung der Musikschulen. Ihnen wie auch immer gerecht zu werden, erfordert ein hohes Maß an Informationen, Kenntnis der Wirkungszusammenhänge und ein gesichertes Bewusstsein der Handlungsspielräume und Handlungsfelder, die immer wieder neu erörtert und austariert werden müssen (Knubben/Schneidewind 2007 S. 9).

Die Forschungslandschaft der Musikschularbeit ist dünn besiedelt. Von den zahlreichen, im vorangehenden Kapitel dargestellten Aspekte, die die Musikschularbeit unserer Tage ausmachen, sind viele nie oder nur un-

zureichend aus einer wissenschaftlichen Perspektive betrachtet worden. Die von Knubben/Schneidewind angesprochene Komplexität der Thematik mag hier eine Rolle spielen: Die Musikschularbeit als Forschungsgegenstand ist schwer abzugrenzen, ihre Vielfalt und ihre losen Strukturen erschweren jeden Versuch der Datenerhebung und der Dokumentation erheblich (vgl. Hofecker 2007 S. 263 ff.).

Selbst unter den Experten der Kultur- bzw. Musikschulforschung gibt es (noch lange) keinen Konsens zum Gegenstandsbereich des Musikschulwesens. Es vermengen sich hier mit scheinbar reinen Sachdiskussionen musikschulpolitische Grundsatzüberlegungen von hoher praktischer Relevanz (Hofecker 2007 S. 263).

Allerdings blendet diese Erklärung einen wichtigen Aspekt aus: die nicht unbedingt offensichtliche Differenz zwischen der Fachdisziplin der Instrumentalpädagogik und dem Feld der Musikschularbeit. Die Instrumentalpädagogik und die Musikschularbeit stehen – auch historisch – in einem sehr engen Zusammenhang: Wie vorhin dargestellt, hängt die Professionalisierung der Instrumentallehrerausbildung stark mit dem Bedarf an ausgebildeten Lehrkräften im aufblühenden Musikschulbereich zusammen; und umgekehrt hat die Instrumentalpädagogik auch viel zur Professionalisierung der Musikschularbeit beitragen. Dementsprechend bestehen zwischen dem instrumentalpädagogischen Fachdiskurs und dem Musikschuldiskurs breite Überschneidungen: Die wissenschaftliche Instrumentalpädagogik hat der Musikschularbeit durch die Untersuchung der Phänomene des Musizierens, des Musizieren-Lernens, des Erlernens des Instrumentalspiels, wie auch durch die Entwicklung von Methoden und didaktischen Zugängen für den Instrumentalunterricht im Speziellen und für den Musikunterricht im Allgemeinen eine wesentliche Grundlage geliefert. Und die Musikschularbeit ihrerseits wurde zum Experimentierfeld der aufblühenden Instrumentalpädagogik, zum Raum für die Realisierung instrumentalpädagogischer Visionen und natürlich auch zum zentralen Berufsfeld für die Absolventen der Instrumentallehrerausbildung.

Allerdings sind diese zwei Felder nicht deckungsgleich: Instrumentalpädagogische Forschung und Musikschulforschung sind nicht ein und dasselbe. Instrumentalpädagogische Fragestellungen sind natürlich für den Musikschulbereich relevant, reichen aber über diesen Bereich hinaus: Wenn

die Instrumentalpädagogik sich dem Phänomen des Musizieren-Lernens widmet, dann betrifft das nicht nur den Musikschulunterricht, sondern auch z. B. den Instrumentalunterricht im Privatbereich, in Musikhochschulen, sogar das autodidaktische Lernen. Umgekehrt sind für den Musikschulbereich Themen relevant, die nicht unbedingt instrumentalpädagogischer bzw. überhaupt pädagogischer Natur sind: Wie Hofecker treffend beobachtet, ergäbe sich aus der Betrachtung der Musikschule als Kultureinrichtung eine lange Reihe relevanter kulturpolitischer Fragestellungen, die sich nicht unbedingt aus der Perspektive der Pädagogik klären lassen (vgl. Hofecker 2007 S. 271 ff.). Darüber hinaus stellt sich – gerade aus der Perspektive der heutigen Herausforderungen der Musikschularbeit – die Frage, ob es so etwas wie eine Musikschulpädagogik gibt, was die Wesensmerkmale einer solchen Musikschulpädagogik wären und ob bzw. in welchem Ausmaß instrumentalpädagogische Konzeptionen durch ihre Verortung und Kontextualisierung in der Musikschule eine Verschiebung erfahren.

Diese grundsätzliche Differenz mag also auch eine Erklärung für die paradoxe Situation sein, dass es obwohl in den letzten dreißig Jahren die wissenschaftliche und didaktische instrumentalpädagogische Literatur deutlich angewachsen ist, nur eine überschaubare Anzahl an Arbeiten gibt, die sich dezidiert mit der Thematik der Musikschularbeit auseinandersetzen und noch weniger, die sich dieser Thematik mit einem empirischen Zugang nähern. Trotzdem wird im Folgenden der Versuch unternommen, einen Überblick über jene Arbeiten zu geben, die sich direkt oder indirekt Musikschulthemen widmen und sie aus einer empirischen bzw. empirisch-basierten Perspektive beleuchten.

Statistische Erfassungen

Eine erste Datenquelle über den Musikschulbereich stellt die von den Verbänden bzw. von verbandsnahen Initiativen durchgeführte Erfassung statistischer Daten dar. Am umfangreichsten ist hier die Lage der VdM-Musikschulen in Deutschland dokumentiert. Der VdM veröffentlicht jährlich ein statistisches Jahrbuch und einen Jahresbericht, die einen Einblick über die Aktivitäten der öffentlichen Musikschulen in Deutschland liefern (vgl. VdM o. J.). In Österreich hat es immer wieder punktuelle Initiativen gegeben, bundesweit statistische Daten zu erfassen; diese Initiativen haben

sich aber nicht zu einem kontinuierlichen Prozess entwickelt. Das bisher ambitionierteste Projekt in dieser Hinsicht war das Statistische Jahrbuch der Musikschulen in Österreich im Jahr 2003, das versuchte, statistische Daten über das Musikschulwesen in Österreich zu erheben, bedeutende Themenfelder gezielt zu untersuchen und die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Leider wurde das Projekt nicht fortgesetzt: Eine regelmäßige, systematische Erfassung von Daten über das österreichische Musikschulwesen als Ganzes steht noch aus (vgl. Arbeitsgemeinschaft Musikschulstatistik 2003).

Statistische Daten wie diese liefern sicherlich einen Einblick über die Reichweite, die Arbeitsweise und die Tendenzen des Musikschulbereichs; konkrete Problemfelder lassen sich aber anhand statistischer Daten nur begrenzt analysieren und beleuchten.

Untersuchungen über den Musikschullehrerberuf

An zweiter Stelle wären hier jene Arbeiten zu erwähnen, die sich mit dem Berufsfeld der Musikschularbeit bzw. der Instrumentalpädagogik auseinandersetzen und sich Themen wie dem beruflichen Werdegang, der Berufszufriedenheit, der Professionalisierung und der Professionalität von Instrumental- bzw. Musikschullehrern widmen. Ein frühes Beispiel dafür ist Desmond Marks Studie über den Bedarf an Musikschullehrern in Österreich im Jahr 1990 (vgl. Mark 1990). Der erste, etwas breiter angelegte Versuch, Aspekte des Musikschullehrer-Daseins empirisch zu erforschen, stammt von Martin D. Loritz: Auf der Basis einer schriftlichen Befragung, die im Jahr 1995 unter hauptamtlichen Musikschullehrern in Bayern durchgeführt wurde, wurden hier zum ersten Mal Informationen über die musikalische und pädagogische Biographie von Musikschullehrern, ihre Einstellung zur musikpädagogischen Tätigkeit und ihre Identifikation mit dem Beruf des Musikschullehrers erschlossen. Diese Untersuchung bringt ein durchaus positives Bild der Lage der Musikschullehrer zutage: Die Musikschullehrer zeigen sich darin im hohen Maße zufrieden mit ihrem Beruf, vor allem mit der musikpädagogischen Tätigkeit an sich und mit dem regelmäßigen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen in Verbindung mit Musik. Obwohl der Berufswunsch Musikschullehrer bei den meisten nicht von Anfang an vorhanden war, macht die Untersuchung deutlich, dass mit der

pädagogischen Tätigkeit eine Verschiebung der beruflichen Interessen und der beruflichen Identität der Befragten stattfindet (vgl. Loritz 1997).

Ein ähnliches positives Bild liefert Anna Maria Hofstätters Studie über die beruflichen Belastungen und die Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern in Oberösterreich. Diese Untersuchung beruht genauso wie die Loritz-Studie auf einem Fragebogen mit quantitativen und qualitativen Anteilen. Die Ergebnisse machen die Zufriedenheit der Musikschullehrer mit ihrem Beruf, ihrer pädagogischen Tätigkeit, ihrem sozialen Status und ihrem Einkommen deutlich. Als besonders positiv heben die befragten Musikschullehrer den konstanten Kontakt mit Menschen, die Selbständigkeit und Freiheit in der Arbeitsgestaltung, die pädagogische Tätigkeit an sich, die Möglichkeit der Selbstverwirklichung durch den Beruf und die spezielle pädagogische Situation des Instrumentalunterrichts hervor. Allerdings werden hier auch Belastungsfaktoren des Berufs identifiziert, wie z. B. die Unvereinbarkeit von Familie und Beruf, wie auch die der künstlerischen und pädagogischen Tätigkeit (wenig Zeit zum Üben bzw. für die Entwicklung der Konzerttätigkeit), problematische Situationen im Unterricht, die Auseinandersetzung mit wenig vertrauten Musikrichtungen und die Inflexibilität der Stundenpläne (vgl. Hofstätter 2002).

Ein ambitionierter Versuch, die Geschichte der Professionalisierung der Instrumentalpädagogik in allen ihren Einzelaspekten abzubilden, unternahm Dietlind Bäuerle-Uhlig. Sie untersuchte verschiedene Aspekte des Professionalisierungsprozesses der Instrumentalpädagogik und dokumentierte somit den Stand dieses Prozesses im Jahr 2003. In ihrer Arbeit werden die Entwicklung des spezialisierten Fachwissens, der Aus- und Fortbildungsangebote, des Berufsbildes, der Berufsorganisation und des Berufsfeldes der Instrumentalpädagogik übersichtlich dargelegt. Im Fokus steht aber hier nicht die Institution Musikschule, sondern das Fachgebiet der Instrumentalpädagogik. Als Berufsfeld wird also nicht die öffentlich-rechtliche Musikschule betrachtet, sondern das gesamte Spektrum der Tätigkeitsbereiche von Instrumentalpädagogen: vom Kindergarten bis zur allgemeinbildenden Schule, von den Vereinen bis zur Musikhochschule, von der öffentlich-rechtlichen Musikschule bis zum privaten Bereich. Die Arbeit untersucht die Situation der Instrumentallehrer nicht aus ihrer eigenen Sicht, sondern aus der Perspektive der Ausbildungsstätte, des wissenschaft-

lichen Diskurses und der geschichtlichen Entwicklung des Feldes[12] (vgl. Bäuerle-Uhlig 2003; Uhlig 2002).

Eine ähnliche breite Sicht des Berufsfeldes der Instrumentalpädagogik übernimmt die von der Arbeitsgruppe INVITE[13] durchgeführte explorative Untersuchung der Tendenzen des Musiker-/Instrumentallehrerberufs in Europa. Diese Arbeit bietet eine Übersicht der aktuellen Veränderungen der Instrumentalpädagogik als Beruf und stellt sie in einen europäischen Kontext. Darin werden die Tendenz hin zu Portfoliokarrieren und die dadurch entstandenen Herausforderungen deutlich sichtbar (vgl. INVITE 2010; Ardila-Mantilla 2010).

Die bisher umfangreichsten und ambitioniertesten Untersuchungen über die Musikschule als Arbeitsfeld und die Tätigkeiten des Musikschullehrers sind beide jungen Datums. Die Studie *Arbeitsplatz Musikschule* des Musikschulmanagements Niederösterreich[14] war eine empirische Untersuchung über die Aufgaben von Musikschullehrern in Niederösterreich. Sie wurde 2006 begleitend zur zweiten Novelle des niederösterreichischen Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetzes vom Land Niederösterreich in Auftrag gegeben und sollte als Entscheidungsgrundlage für rechtliche, organisatorische und strategische Entwicklungen im Musikschulbereich auf Landesebene fungieren. Die Studie versuchte, unterschiedliche Perspektiven und Akteure (Lehrer, Leiter, politisch Verantwortliche, Fachexperten, Consulting) miteinzubeziehen und die Vielfalt der für den Beruf Musikschullehrer relevanten Themenbereiche (Nebentätigkeiten, kulturelle Betätigung, Fahrtzeiten, Nacht- und Wochenendarbeit u. a.) zu berücksichtigen (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich 2011).

Die Studie belegt den im Jahr 2011 erreichten Stand der Professionalisierung der Lehrkräfte: 76% der Musikschullehrer in Niederösterreich ha-

12 Obwohl im Kapitel über das *berufliche Selbstkonzept der Lehrenden* die Lehrerperspektive kurz eingenommen wird (vgl. Bäuerle-Uhlig 2003 S. 218 ff.), stellt dies nicht den Fokus dieser Arbeit dar.

13 INVITE ist die Kurzbezeichnung der Arbeitsgruppe für Instrumentalpädagogik in der zweiten Phase des Erasmus-Netzwerks Polifonia (vgl. Ardila-Mantilla 2010 S. 24 f.; Polifonia 2005).

14 Das Musikschulmanagement Niederösterreich ist die Koordinationsstelle des dezentral organisierten niederösterreichischen Musikschulsystems (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich o. J.).

ben nach der Studie einen Universitäts-, Hochschul- oder Konservatoriumsabschluss. Sie macht auch die Breite der Tätigkeiten von Musikschullehrern sichtbar: Über den Unterricht hinaus tauchen in den Ergebnissen zeitaufwendige Tätigkeiten wie z. B. die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, die Unterrichtsorganisation, Beratungsgespräche, Fortbildung, die Organisation und Vorbereitung von Vortragsabenden und pädagogischen Projekten, die Vorbereitung und Aufführung von dienstlich angeordneten Konzerten, Konferenzen und Teambesprechungen, Wettbewerbe, Literatur- und Instrumentenbeschaffung und das „berufsbezogene Üben" auf. Die kulturelle Betätigung von Musikschullehrern (Aktivitäten mit Musikensembles, mit der Blasmusik, mit Chören u. Ä.) und das Nachgehen von „Nebentätigkeiten" (wie z. B. der Betätigung als Musiker) erweisen sich darin als sehr intensiv.

Musikschullehrer/innen leisten neben ihren dienstlichen Verpflichtungen einen wertvollen Beitrag für das kulturelle Leben in den Gemeinden. [. . .] *Ein sehr großer Teil der MusikschullehrerInnen (78%) engagiert sich zusätzlich unbezahlt in niederösterreichischen Gemeinden* (Musikschulmanagement Niederösterreich 2011 S. 81).

Musikschullehrer/innen gehen teilweise zeitintensiven Nebentätigkeiten nach [. . .] *40% der Befragten sind als freie MusikerInnen tätig und arbeiten in diesem Beruf durchschnittlich 9 Stunden pro Woche* (Musikschulmanagement Niederösterreich 2011 S. 79).

Die große Schwankungsbreite der Ergebnisse zeigt allerdings, dass es zwischen den Studienteilnehmern erhebliche Unterschiede im Ausmaß und in der Gewichtung dieser Tätigkeiten gibt.

Das von der Studie vermittelte Stimmungsbild stimmt im Prinzip mit den Ergebnissen von Loritz und Hofstätter überein: Zufrieden bis eher zufrieden zeigen sich die Studienteilnehmer mit dem Arbeitsklima, der pädagogischen Gestaltungsfreiheit, dem Angebot an und der Unterstützung von Projekten und Initiativen, eher unzufrieden bis unzufrieden mit der Unvereinbarkeit von Beruf und Familie, den Aufstiegsmöglichkeiten, dem hohen administrativen Aufwand und der Anerkennung der künstlerischen, pädagogischen und organisatorischen Aspekte ihrer Arbeit. Die Ambivalenz des Systems bezüglich des künstlerischen Profils der Musikschullehr-

kräfte wird auch in dieser Studie offensichtlich: Die Befragten zeigen sich über die Akzeptanz der künstlerischen Nebentätigkeit erfreut, beklagen aber andererseits diesbezüglich die mangelnde Anerkennung.[15]

Die Studie *Arbeitsplatz Musikschule* liefert einen bedeutenden Beitrag zur Klärung der konkreten Gestaltung der Musikschularbeit und der Aufgaben von Musikschullehrern. Trotzdem sind hier als Kritikpunkte die Begleitumstände und die konkrete Ausrichtung der Studie anzuführen: Die Entstehungsgeschichte der Studie im Rahmen einer gesetzlichen Novellierung, die ein Jahresarbeitszeitmodell für Musikschullehrer bereits festgelegt hatte, und seine Durchführung durch ein vom Land beauftragtes Consulting-Unternehmen sind nicht ganz unproblematische Aspekte dieser Untersuchung.

Die zweite umfassende Studie über die Situation der Musikschullehrer hat Popp im Jahr 2011 vorgelegt. Diese groß angelegte empirische Untersuchung befasst sich mit den Arbeitsbedingungen, den Entwicklungsmöglichkeiten und der Berufszufriedenheit von Musikschullehrern in Deutschland mit der Intention, *Stärken und Schwächen in der Professionalisierung des Musikschullehrerberufes auf*[zu] *decken und somit zur Neubewertung des Berufsfeldes bei*[zu] *tragen* (Popp 2011 S. 14). Die Studie versteht sich als eine Handreichung für die Verantwortlichen im „Kampf" um ein gut funktionierendes Musikschulsystem (vgl. Popp 2011).

> [. . .] *hier sollen die erkundeten Fakten einen beruflichen Zustand beleuchten und belegen und auf diese Weise die Situation von Musikschullehrern erklären. Ergebnisse sollen als Handreichung für alle dienen, denen ein professionelles, funktionierendes Musikschulwesen als bildungspolitisch relevant erscheint. Musikschullehrer stehen hier im Blickpunkt als Ausführende an der „pädagogischen Front"* (Popp 2011 S. 74).

Die Studie beruht auf unterschiedlich erhobenen und miteinander verknüpften Datenquellen: Es wurden eine Pilotumfrage, Interviews, Gruppendiskussionen und eine Fragebogenuntersuchung mit Musikschullehrern durchgeführt. In diesem Sinne stellt sie die umfassendste empirische Untersu-

[15] Der vieldiskutierte Umgang der Studie mit der Thematik des Übens der Musikschullehrer, der sich z. B. in der Trennung zwischen „berufsbezogenem" und „nicht berufsbezogenem Üben" offenbart, ist für diesen Zwiespalt symptomatisch.

chung mit einer grundsätzlich wissenschaftlichen Perspektive dar, die bisher im Musikschulbereich stattgefunden hat.

Popps Ergebnisse kamen bereits im Abschnitt 1.1.2 wiederholt zur Sprache. In diesem Sinne seien hier nur einige Eckpunkte dargelegt: der grundsätzliche Idealismus und die – trotz schwieriger Umstände – relativ hohe Berufszufriedenheit der befragten Musikschullehrer, ihre konstruktive Umgangsweise mit Problemen, ihr tiefes und weitgehend nicht erfülltes Bedürfnis nach künstlerischer Betätigung und nach deren Integration in ihre Musikschultätigkeit, ihre Unzufriedenheit über die mangelnde Anerkennung und Honorierung ihres Einsatzes bei der Öffentlichkeitsarbeit und im regionalen Kulturbereich, ihr besonders breites Spektrum an künstlerischen und pädagogischen Qualifikationen und die besonders tief sitzende Enttäuschung über das Missverhältnis zwischen Qualifikation und Arbeitsbedingungen (sozialer Sicherheit, Entlohnung u. Ä.), ihre Klage über den mangelnden Berufsbezug und die unzureichende Vermittlung von pädagogischen Kompetenzen in der Ausbildung, der Wunsch nach einer stärkeren Einbindung der Musikschule in das Bildungssystem, der mit der Erwartung einer stärkeren Einbindung bei der Konzeption von Kooperationsprojekten einhergeht, und die gefühlte Diskrepanz zwischen dem öffentlichen Musikschuldiskurs und der eigenen Berufsrealität (vgl. Popp 2011 S. 521 ff.).

Untersuchungen über das Lehren und Lernen im (weit gefassten) Musikschulbereich

Der zweite inhaltliche Schwerpunkt der empirischen Untersuchungen im (weit gefassten) Musikschulbereich ist die Thematik des Musiklehrens und – vor allem – des Musiklernens. Im inhaltlichen Feld des Lehrens und Lernens im Musikschulbereich bzw. in der Instrumentalpädagogik nimmt die Forschung über musikalische Lernbiographien den größten Raum ein. Hier sind vorrangig zwei Linien auszumachen: Untersuchungen im Kontext der (Hoch-)Begabungsforschung und Untersuchungen über „normale" bzw. „schwierige" musikalische Lernbiographien.

In der ersten Schiene ist die Arbeit von Hans Günther Bastian hervorzuheben. Das von ihm geleitete Forschungsprojekt *Lebensgeschichten musikalischer (Hoch-)Begabung* leistete einen bedeutenden Beitrag zur Forschung über das musikalische Lernen im Bereich des Instrumentalspiels.

Die Ergebnisse dieses Forschungsprojekts wurden in drei Publikationen veröffentlicht: Die Publikation *Jugend musiziert* befasst sich mit dem deutschen Jugendmusikwettbewerb *Jugend musiziert* aus der Sicht der Teilnehmer und der beteiligten Veranstalter, Juroren und Pädagogen; im *Leben für Musik* wird die Beschäftigung mit Musik von jungen hochbegabten Instrumentalisten im Kontext ihrer Lebensbiographie durch einen qualitativ-hermeneutischen Ansatz analysiert; und im *Jugend am Instrument* werden die von der Biographiestudie aufgeworfenen Fragestellungen und Problembereiche durch eine repräsentative Fragebogenuntersuchung weiter beleuchtet. Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts standen musikalisch hochbegabte Jugendliche (vgl. Bastian 1987; Bastian 1989; Bastian 1991).

In der zweiten Linie wären die Arbeiten von Frauke Grimmer, Carsten Eckstaedt und Anja Herold hervorzuheben. Grimmer untersuchte die musikalischen Lern- und Bildungswege von Musikstudenten in der Lehrerausbildung aus biographischer Sicht. Durch biographisch orientierte narrative Interviews werden in dieser Arbeit die bedeutendsten musikalischen Erfahrungen der Befragten im Kontext ihrer Lebensgeschichte erschlossen mit der Intention, das *Interesse und Anteilnahme an „Bildungsschicksalen" musiklernender Menschen zu wecken* (Grimmer 1991 S. 9). Eckstaedts Literaturstudie befasst sich mit dem Spannungsfeld zwischen Leistungsansprüchen und der selbst wahrgenommenen Musikalität der Lerner im Bereich des Instrumentalspiels (vgl. Eckstaedt 1996). Ausgehend von einer Analyse der geschichtlichen Entwicklung des Leistungsanspruchs beim Instrumentalspiel werden vier empirische Forschungsarbeiten aus der Perspektive der Fragestellungen analysiert: Karl Gramls Pilotstudie über die Einstellungen zur Musikalität aus der Perspektive der musikalischen Lernbiographie (vgl. Eckstaedt 1996 S. 83 ff.), Corinna Stanzes Diplomarbeit über „Instrumentale Abbrecher" und ihre kognitive und motivationspsychologischen Dispositionen (vgl. Eckstaedt 1996 S. 88 ff.) und die vorhin beschriebenen Studien von Frauke Grimmer (vgl. Eckstaedt 1996 S. 100 ff., Grimmer 1991) und Hans-Bünther Bastian (vgl. Eckstaedt 1996 S. 119 ff., Bastian 1989). Eine Darstellung von Kritikansätzen zum Thema schließt diese Abhandlung ab. Herold ihrerseits beschäftigt sich mit der Frage der Abbrüche und Umbrüche des Instrumentalspiels bei Amateurmusikern im Be-

reich Jazz/Rock/Pop: Beleuchtet werden hier die Lebensverläufe, die Umstände und die strukturellen Bedingungen, die zum Abbruch bzw. Umbruch führen, wie auch ihre Bedeutung aus der individuellen Perspektive. Der Fokus auf die Thematik des Abbruchs begründet die Autorin mit der Übergewichtung der Untersuchungen über „erfolgreiche" Lernbiographien in der instrumentalpädagogischen empirischen Forschungsliteratur (vgl. Herold 2007).

Die Forschung über das Musiklernen im Bereich der deutschsprachigen Instrumentalpädagogik ist also vielleicht noch nicht besonders umfangreich, aber doch vorhanden. Allerdings tritt hier die Musikschule, wenn überhaupt, nur in einer Nebenrolle auf. Natürlich berichten die Teilnehmer dieser Studien immer wieder von Erfahrungen, die im Kontext der Musikschule stattfanden. Die Musikschule wird aber in den Arbeiten nur beiläufig thematisiert und nicht ins Zentrum der Überlegungen gestellt. In diesem Sinne sind diese Arbeiten nur bedingt als Musikschulforschung zu bezeichnen.

Was das Lehren betrifft, ist der Forschungsstand noch weniger fortgeschritten. Röbkes *Musikschule – wozu?* klärt die Grundsätze und die zahlreichen Facetten der modernen Musikschularbeit anhand von Good-Practice-Beispielen, vor allem aus Österreich. Daraus ergibt sich ein Kaleidoskop inspirierender Ideen für die Weiterentwicklung der Musikschularbeit, wie auch ein Bild der Erfolgsgeschichte der österreichischen Musikschularbeit der letzten Jahrzehnte (vgl. Röbke 2004a). Grosse seinerseits beleuchtet den Stand und die Entwicklung des instrumentalen Gruppenunterrichts in Nordrhein-Westfalen auf der Basis einer Studie mit qualitativen und quantitativen Anteilen, die zwischen 2003 und 2005 durchgeführt wurde (vgl. Grosse 2008; Grosse 2006).

In diese Kategorie fiele noch die Forschung im Kontext der allgemeinbildenden Schule bzw. über Kooperationsprojekte, die in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen hat. Als frühes Beispiel wäre hier die als „Bastian-Studie" in die Literatur eingegangene Untersuchung über die Transfereffekte von erweiterter Musikerziehung im schulischen Kontext zu erwähnen. In dieser Langzeitstudie untersuchte ein Forscherteam unter der Leitung von Hans Günther Bastian den Einfluss von „erweiterter Musikerziehung" – d. h. einem schulischen Musikunterricht mit besonderen Ange-

boten oder einer stärkeren Schwerpunktsetzung – auf verschiedene Aspekte der Entwicklung von Kindern: Intelligenz, soziale Kompetenz, Konzentrationsleistungen, Angst und emotionaler Labilität, musikalische Begabung und Entwicklung, Selbstkonzept, Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität, schulische Leistungen u. Ä. Dabei wurde die Entwicklung der Schüler in Modell- und Kontrollschulen über einen Zeitraum von sechs Jahren erfasst und analysiert. Als Hauptergebnis der Studie galt zunächst der Nachweis von starken Transfereffekten durch den verstärkten Musikunterricht. Die Resonanz der Studie im bildungspolitischen Kontext war enorm, in der Fachwelt ist die Studie allerdings schwer umstritten[16] (vgl. Bastian 2000).

Schließlich wären hier jene Forschungsarbeiten zu erwähnen, die sich mit der Thematik der (besonderen) musikalischen Angebote im Kontext der Pflichtschule auseinandersetzen. Da dieser Forschungszweig zurzeit rasant wächst, seien hier nur ein paar repräsentative Arbeiten als Veranschaulichung erwähnt. Beckers/Beckers beleuchten im Rahmen der Evaluation des JeKi-Projekts den JeKi-Unterricht aus vier Perspektiven: die Perspektive der Musikschullehrer, der Eltern, der Schüler und der Unterrichtsbeobachtung durch das Forschungsteam. Diese Studie beruht auf Interviews mit der Projektleitung und der beteiligten Musikschullehrer, Gruppendiskussionen mit den Musikschullehrern, Elternbefragungen, Kinderbefragungen und teilnehmender Beobachtung der Unterrichtsstunden (vgl. Beckers/Beckers 2008). Gerd Arendts Untersuchung evaluiert den Streicherklassenunterricht hinsichtlich der mittelfristigen musikalischen Entwicklung der darin involvierten Jugendlichen (vgl. Arendt 2009) und die wesentlich breiter angelegte MUKUS-Studie untersucht verschiedene Aspekte der musisch-kulturellen Bildung an Ganztagsschulen: die strukturellen Rahmenbedingungen und die Nutzung der Angebote, die Qualität und die Möglichkeiten der individuellen Förderung von Schülern, die Bedingungen von Kooperationskonstellationen und ihre Auswirkungen, die Rolle von Kindern aus bildungsfernen Familien und die Wirkung der musisch-kulturellen Praxen auf das Schulklima und auf die Einbettung der Schule im regionalen Kontext (vgl. Lehmann-Wermser et al. 2010).

16 Eine übersichtliche Darstellung des Diskurses rund um die sogenannte „Bastian-Studie“ ist bei Knigge 2007 zu finden.

Arbeiten wie diese sind für die Musikschule enorm relevant: Instrumental- bzw. Musikschullehrer kommen hier immer wieder zur Sprache und stehen oft im Mittelpunkt der Überlegungen. Problematisch ist trotzdem das Missverhältnis zwischen der breiten und wachsenden Forschung in der „besonderen" Situation der Kooperation und der kaum vorhandenen Forschung im „normalen" Musikschulalltag: Steht das musikpädagogische Handeln und das musikpädagogische Selbstverständnis von Musikschullehrern ausschließlich in Kooperationssituationen unter der Lupe, besteht die Gefahr der Entstehung eines verzerrten Bildes ihrer Tätigkeit, ihrer Ressourcen, ihrer Probleme. In diesem Sinne machen diese Arbeiten nur stärker auf die Notwendigkeit von empirischen Forschungsarbeiten im Musikschulbereich aufmerksam.

Der Forschungsbedarf im Musikschulbereich

Die bisherige Darstellung macht den Bedarf an empirischer Forschung im Musikschulbereich deutlich. Zum einen wurde gezeigt, dass die aktuelle bildungspolitische Lage der Musikschularbeit eine grundlegende Revision der Grundsätze und der Funktionsweise dieser Arbeit erforderlich macht und dass eine solche Revision nur auf der Basis von wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Status quo sinnvoll erfolgen kann. Und zum anderen zeigte sich, dass eine solche wissenschaftliche Basis aktuell nicht gegeben ist.

Mehrere Themen wären hier als relevant und forschungswürdig einzustufen. In dieser Arbeit fiel die Entscheidung für eine Untersuchung mit Fokus auf die Grundlagen und Prozesse der Musikschularbeit aus der Lehrerperspektive. Die Lehrerperspektive erscheint im Zusammenhang mit der Musikschulproblematik besonders wichtig, weil die Musikschullehrer letztlich jene Akteure sind, die die Musikschularbeit alltäglich und vor Ort für sich definieren, dieser Arbeit ein konkretes Gesicht geben und demzufolge den Fachdiskurs in konkreten Impulsen übersetzen (müssen). Ihre Zufriedenheit mit ihrem pädagogischen Wirken und ihre Klage der mangelnden Anerkennung ihrer „Nebentätigkeiten", die seit den späten 1990er Jahren in den Ergebnissen aller Berufsfeldstudien auftauchen, legen darüber hinaus die Vermutung nahe, dass Musikschullehrer eine sehr konkrete Vorstellung der Musikschularbeit haben und diese in ihrer täglichen Arbeit

umsetzen. Es ist also zu erwarten, dass die Untersuchung dieser Vorstellung einen Beitrag für die Revision und eine potenzielle Neudefinition der Musikschularbeit in dieser turbulenten Zeit leisten kann.

1.2 Der Diskurs über formales und informelles (Musik-)Lernen

„Wie sind Sie zu dem Musiker/Musikrezipienten geworden, der Sie heute sind?“ Diese Frage ruft unterschiedliche Assoziationen, Bilder und Erinnerungen hervor: die Geräusche und Stimmen unserer frühen Kindheit, das Singen in Busfahrten und Berghütten, unsere ersten Gehversuche an einem Instrument (allein oder unter der Aufsicht eines mehr oder weniger kompetenten Lehrers), jene Konzerte, denen wir (endlich!) beiwohnen durften, und jene, die wir selber gespielt (und uns hart erarbeitet) haben, Musik in der Schule, Musik in der Familie, Musik im Freundeskreis, Musik von Platten und aus dem Internet – eine große Vielfalt an Erfahrungen hat unseren Umgang mit Musik geprägt und uns das gelehrt, was notwendig war, um genau diesen Umgang mit Musik zu pflegen. Dass dies die Grenzen von Schule und Unterricht überschreitet, liegt auf der Hand. Wo aber genau diese Grenzen liegen bzw. inwiefern die verschiedenen Bereiche ineinanderfließen, einander befruchten oder sich aneinander reiben – darüber lässt sich doch diskutieren.

Diese Thematik, d. h. die verschiedenen „Räume des Lernens“, ihre spezifischen Eigenschaften, ihre Grenzen, ihre Wirkung und ihre Wechselbeziehung, steht im Mittelpunkt des Diskurses über formales/informelles Lernen. Von der These ausgehend, dass jeder Mensch nicht nur infolge von geregeltem und systematischem Unterricht, sondern auch durch unstrukturierte, spontane und sogar unbewusste Tätigkeiten lernt, hat der Diskurs über formales/informelles Lernen theoretische Modelle hervorgebracht: Solche Modelle sollen einerseits unterschiedliche Lernkontexte erfassen und beleuchten, andererseits Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der Praxis in Bildungseinrichtungen eröffnen.

Der Diskurs über formales und informelles (Musik-)Lernen fungierte in dieser Arbeit als wissenschaftlicher Ausgangspunkt. Was das konkret bedeutet, wird in diesem Kapitel erörtert. In Abschnitt 1.2.1 wird ein Überblick über den Stand und die aktuellen Fragen des musikpädagogischen

Diskurses über formales/informelles Lernen gegeben. In Abschnitt 1.2.2 werden diese Fragen in einem größeren Rahmen gestellt und aus der Perspektive des allgemein pädagogischen Diskurses betrachtet. In Abschnitt 1.2.3 werden die dadurch gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und in Abschnitt 1.2.4 die konkrete Fragestellung postuliert, die als Ausgangspunkt der vorliegenden Studie diente.

1.2.1 Formales/Informelles Lernen im musikpädagogischen Diskurs

Denkt man über informelles Lernen im Bereich der Musik nach, dann tauchen oft Bilder der berühmten Autodidakten der Musikgeschichte im Bewusstsein auf. The Beatles, Eric Clapton, Giacinto Scelsi, Alfred Brendel, aber auch Persönlichkeiten der ferneren Vergangenheit wie Georg Philipp Telemann: Das sind nur ein paar Namen in der langen Liste prominenter Musiker, die keinen bzw. ausgesprochen wenig Musikunterricht in Anspruch nahmen und (trotzdem?) die Musikgeschichte maßgeblich prägten. Weiterhin denkt man womöglich auch an jene Musiker, die phasenweise Musikausbildungsstätten besuchten, deren Werdegang aber eher im ausgesprochenen Konflikt mit diesen Institutionen stattfand: die erfolgreiche Songwriterin Tori Amos, die mit fünf Jahren als jüngste Studentin aller Zeiten ins angesehene Peabody Conservatory of Music in Baltimore aufgenommen wurde, um ein paar Jahre danach aufgrund ihres „unkonventionellen“ Umgangs mit Musik ihr Stipendium zu verlieren;[17] oder der Pianist Friedrich Gulda, der sich anlässlich der Verleihung des Beethoven-Rings 1969 in Bezug auf seine Ausbildung folgendermaßen äußerte:

Ich halte nämlich ein so durch und durch konservatives Institut wie die Wiener Staatsakademie eigentlich nicht für berechtigt, eine Auszeichnung zu vergeben, die den Namen eines der größten Revolutionäre der Musikgeschichte trägt. Erzieht die Staatsakademie Euch, ihre Studenten, zu wahren Nachfolgern des musikalischen Rebellen und Neuerers Beethoven? Sicher nicht; sie leitet Euch im Gegenteil zu zahmem Nachbeten an. Die Botschaft Beethovens an Euch aber lautet: „Ich war ein musikalischer Revolutionär, werdet wie ich!“ Stattdessen aber werdet ihr zu fügsamen Musikbeamten erzogen (Gulda/Anders 2003 S. 97).

[17] Eine interessante Darstellung der Erfahrungen im Peabody Conservatory ist in Tori Amos‘ Biographie zu finden (vgl. Rogers 1994 S. 10 ff.).

Zuletzt fallen einem vielleicht auch andere, weniger öffentliche Beispiele ein: jene Schüler, die im Musikunterricht in der letzten Reihe sitzen, sich aber in ihrer Freizeit intensiv mit Musik beschäftigen; die Leistungssprünge, die nach der Teilnahme von Schülern an schulexternen musikalischen Projekten zu beobachten sind; oder die Pflege von Übegewohnheiten, die in frappierender Diskrepanz zum im Unterricht Gelernten stehen. Informelles Musiklernen ist keineswegs eine Angelegenheit besonderer Menschen; sie lässt sich in verschiedenen Ausprägungen bei allen musikalischen Lernprozessen beobachten.

Beispiele wie diese sind erst in den letzten zwei Jahrzehnten ins Zentrum des musikpädagogischen Denkens gerückt. Lange pflegte die Musikpädagogik die Annahme eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen erfolgreichem Lernen und wirksamem Unterrichten. Sicherlich war das Bewusstsein über nicht-institutionalisierte Bereiche des Musiklernens auch vorher schon vorhanden, wie es z. B. die Diskurse über musikalische Sozialisation (vgl. Behne 1981) oder über musikalische Teilkulturen (vgl. Klüppelholz 1983) veranschaulichen. Ein musikpädagogisches Interesse an diesen Phänomenen sowie eine Annäherung aus der musikpädagogischen Perspektive werden erst in den späten 1990er und besonders in den 2000er Jahren erkennbar.[18] Mechthild von Schoenebeck konstatiert dies 1998 folgendermaßen:

> [. . .] *die musikpädagogische Forschung* [interessiert] *sich heute für das Musiklernen in der gesamten Lebensspanne, für institutionelles wie außerinstitutionelles, für intentionales wie funktionales Musiklernen* (Schoenebeck 1998 S. 7. Hervorhebung der Verfasserin).

Die Auffassung also, dass musikalisches Lernen die direkte und unmittelbare Folge von Lehre und Unterricht sei, ist in den letzten zwanzig Jahren grundsätzlich hinterfragt worden. Der Vormarsch der Popularmusik in die institutionalisierte Musikpädagogik brachte ein Bewusstsein über die Qualität und die Merkmale des autodidaktischen bzw. unterrichtsfreien Lernens außerhalb der „Klassik" mit sich. In diesem Zusammenhang sind seit den

[18] Eine aufschlussreiche Diskussion darüber, was eine solche „musikpädagogische Perspektive" ausmacht bzw. wie sie definiert werden kann, ist in der Auseinandersetzung von Kaiser 1998 und Vogt 1998 zu finden.

1990er Jahren einige Studien – hauptsächlich im Bereich Jazz/Rock/Pop – entstanden. Untersuchungsgegenstände solcher Studien waren z. B. das Musizieren nach Gehör (vgl. Lilliestam 1996), das Komponieren und Lernen am Computer bzw. in musikalischen Online-Communities (vgl. Nistor/Lipka-Krischke 2011; Partti/Karlsen 2010; Väkevä 2010; Partti/Westerlund 2008; Salavuo 2006; Folkestad 1998), Lern- und Schaffensprozesse in Bands (vgl. Rosenbrock 2006; Westerlund 2006; Hemming/Kleinen 2003; Rosenbrock 2000; Campbell 1995; Fornäs et al. 1995), kontextspezifische Begabungsbegriffe (vgl. Hemming 2002) und verschiedene Facetten in musikalischen Lernbiographien (vgl. Kleinen 2003, Green 2002). Gemeinsam haben all diese Studien die Auseinandersetzung mit musikalischen Lernprozessen, die vorrangig außerhalb von Bildungseinrichtungen bzw. von Unterrichtssituationen stattfinden.[19]

Studien wie diese legten den Grundstein für einen weitreichenden Paradigmenwechsel, der sich gerade in der Musikpädagogik vollzieht. Göran Folkestad beschreibt diesen Wechsel als eine Verschiebung des Fokus vom Lehren zum Lernen, die offenlegt, dass das Musiklernen meist in Situationen stattfindet, in denen das Lernen nicht das Hauptanliegen ist (vgl. Folkestad 2006 S. 135 f.).

> *This change in perspective can be summarised as a general shift in focus; from teaching to learning, and consequently from teacher to learner (pupil). Thus, it also implies a shift of focus, from 'how to teach' (teaching methods) and the outcome of teaching in terms of results as seen from the perspective of the teacher, to 'what to learn', the content of learning – in our case – how various musical phenomena are perceived, experienced and expressed in musical activities by the learner. The great majority of all musical learning takes place outside school, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or be together with music* (Folkestad 1998 S. 99. Hervorhebung im Original).

Was treibt aber die Musikpädagogik an, sich mit diesem Phänomen zu beschäftigen? Welche Anliegen und Intentionen sind damit verknüpft? Handelt es sich um den Versuch einer Ausdifferenzierung des Umgangs mit

[19] Eine übersichtliche Darstellung der Forschung über formales/informelles Musiklernen ist in Folkestad 2006 zu finden.

verschiedenen Musikstilen innerhalb von Bildungseinrichtungen? Handelt es sich um grundlegende und allgemeingültige Ansichten über das musikalische Lernen, um ein neues Bild des Musiklernens? Handelt es sich um eine Ermahnung an die Musikpädagogik, die Eigenlogik „fremder" Musikbereiche zu erkennen und vorsichtiger mit pädagogischen Interventionen in diesen Bereichen umzugehen? Oder handelt es sich womöglich um Strategien beim Umgang mit Musik, die als Methoden in der Musikpädagogik Einzug finden könnten – auch im Bereich der „Klassik"?

In der Literatur sind sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Rolle solcher Untersuchungen anzutreffen. Das BACKDOOR-Projekt z. B., das bisher umfassendste Forschungsprojekt dieser Art im deutschsprachigen Raum,[20] verfolgte nach eigenen Angaben die Absicht, *die Genres und Stile der populären Musik im Wissenschaftsbereich aufzuwerten und zu legitimieren* (Kleinen 2003 S. 9), eine Aufwertung, die sich vor allem mit der Einrichtung von spezialisierten Professuren und Studiengängen in Musikhochschulen zeigen würde. Für andere Autoren liegt aber die Bedeutung der Forschung außerschulischer Kontexte eher in der Offenlegung eines prinzipiellen Problems der Musikpädagogik: In welcher Beziehung stehen Musiklernen, kultureller Kontext und schulische Praxis zueinander? Was sagen die unterschiedlichen Formen des Musiklernens und -lehrens (Lehren und Lernen in der Schule, Lernen im Internet, Lernen in Bands usw.) über die verschiedenen Diskurse der Musik aus? (vgl. Folkestad 1998)

Eine prominente Stelle nimmt in dem Diskurs über In-/Formalität jene Strömung ein, die auf der didaktisch-methodischen Ebene argumentiert. Ausgehend von der Idee zweier grundlegend unterschiedlicher musikalischer Vermittlungspraxen – einerseits die formale Vermittlungspraxis der Schule, andererseits die informelle Vermittlungspraxis außerhalb dieser – wird der Versuch unternommen, Methoden bzw. Praktiken des informellen Bereiches auf formale Kontexte zu übertragen, d. h. als didaktisch-

[20] Das Forschungsprojekt BACKDOOR nahm im Jahr 1997 an der Universität Bremen seinen Anfang und untersuchte die Phänomene der Begabung und der Kreativität im Feld des Jazz, des Rock und der Popmusik aus verschiedenen Perspektiven: Im Fokus standen u. a. das Lernen in Schülerbands, Schaffensprozesse in semiprofessionellen Bands, autodidaktische Lernprozesse und Initiativen aus der Workshop-Szene (vgl. Kleinen 2003)

methodische Ressource für den Musikunterricht zu nutzen. *How I learned to teach from a garage band* (Jaffurs 2004 S. 189) lautet hier die Devise. Stellvertretend für diese Strömung sei hier Lucy Green erwähnt, die die Relevanz der Ergebnisse ihrer oft zitierten Fallstudie *How Popular Musicians Learn* (vgl. Green 2002) wie folgt begründet:

I have suggested that music educators should examine, on one hand, the informal learning practices, attitudes and values and, on the other hand, the formal educational experiences of popular musicians, in themselves and in relation to the changing position of popular music in education over the last forty years or so. Otherwise, we could be deprived of the means of acquiring the skills and knowledge that are necessary to the production of some of the very music that is purported to be represented in formal music education; we could continue to bypass those children and young people who are nonetheless highly musically motivated and committed in their lives outside the classroom; and we could ignore a potentially worthwhile, accessible and inspiring repertoire of approaches to music learning (Green 2002 S. 17).

Nach dieser Argumentation soll die Auseinandersetzung mit informellen Lernpraktiken die institutionalisierte Musikpädagogik mit weiteren Zugängen zum Musiklernen bereichern und somit ermöglichen, dass sie Kinder und Jugendliche – insbesondere jene, die durch das aktuelle musikpädagogische Angebot „übergangen“ werden – besser erreichen kann.

Visionen wie diese sind mittlerweile auch realisiert worden. Ein prominentes Beispiel dafür ist die groß angelegte Initiative *Musical Futures* in Großbritannien (vgl. Musical Futures o. J.). Musical Futures machte sich zur Aufgabe, Jugendliche für das aktive Musizieren zu begeistern, und definierte in diesem Sinne die „Informalisierung“ von musikpädagogischen Angeboten als einen wesentlichen strategischen Schritt.

It was clear, at a very early stage, that it would not be possible to reach new learners with existing methods, so the first of the two key themes – informalisation – began to emerge. For us, the process of informalisation seeks to change the nature of the learning environment and the relationship between learner and tutor. It is a key element in bridging the gap between music making at home and in school by, effectively, de-schooling music learning (Price/D'Amore 2007 S. 4).

Die „Entschulung“ des Musiklernens verfolgt also hier dezidiert das Ziel „neue Lerner“ zu erreichen. Diese Strategie wird in Musical Futures durch

die Entwicklung von Methoden und Unterrichtsmaterialien verfolgt, die an die von der Forschung identifizierten Praktiken des Lernens außerhalb der Schule angelehnt sind, wie Jamming, Copying u. Ä. (vgl. D'Amore 2009). Darüber hinaus bemüht sich Musical Futures um die Vernetzung möglichst vieler schulischer und außerschulischer Instanzen, die auf die Entfaltung des Musiklernens von Jugendlichen Einfluss nehmen: Diese Vernetzungsarbeit erstreckt sich von Schulen und *music services*[21] bis hin zu Behörden, Persönlichkeiten des Musikbusiness und Musikstars.

Aus den vorhergehenden Beispielen wird deutlich, dass der Diskurs über formales/informelles Musiklernen mit unterschiedlichen Intentionen und Erwartungen behaftet ist:

- mit der Intention der Aufwertung der populären Musik im Bildungs-/Wissenschaftsbereich,
- mit der Erwartung einer Verstärkung des Bewusstseins der Musikpädagogik über die Rolle soziokultureller Aspekte im Prozess des Musiklehrens und -lernens
- und mit der Intention der „Informalisierung" bzw. der „Entschulung" von musikalischen Bildungseinrichtungen und musikpädagogischen Angeboten, die ihrerseits mit der Erwartung einhergeht, breitere Bevölkerungsschichten für die aktive Beschäftigung mit Musik – und das heißt auch: für die Nutzung des Angebots bestimmter Bildungs- und Kultureinrichtungen – zu gewinnen.

Damit wird auch deutlich, dass Qualitäten des Formalen/Informellen mit bestimmten Phänomenen in Verbindung gebracht werden: mit Musikstilen (z. B. Klassik/Popularmusik), mit dem soziokulturellen Kontext verschiedener musikalischer Praktiken, mit Lernorten (Schule/außerschulischer Bereich) usw.

Diese Vielfalt ist im In-/Formalität-Diskurs nicht nur in Bezug auf die Intentionalität, sondern auch in Bezug auf die Begrifflichkeit zu beobachten. In den vorhin beschriebenen Studien über musikalische Lernprozesse außerhalb von Bildungseinrichtungen ist häufig von Informalität die Rede, aber auch von Autodidaktik, *playing by ear*, Lernen in der Popularmusik

[21] Als *music services* werden in Großbritannien organisierte außerschulische Anbieter von Musik- bzw. Instrumentalunterricht bezeichnet (vgl. FMS 2012).

u. a. Inwiefern diese Phänomene zusammenhängen und wie der Zusammenhang zu definieren ist – z. B., ob das informelle Lernen als Oberkategorie für all diese Phänomene gelten kann oder nicht –, ist noch nicht in der Fachliteratur eingehend diskutiert worden.

In diesem Sinne haben einige Autoren versucht, das Phänomen des formalen/informellen Lernens für den Bereich der Musik zu definieren. Green z. B. definiert formales und informelles Lernen im Rahmen einer Untersuchung über das Lernen von Popularmusikern in und außerhalb der Schule folgendermaßen:

During the last hundred and fifty years or so, many societies all over the world have developed complex systems of formal music education based on Western models, common to most of which are one or more of the following: educational institutions from primary schools to conservatories, partly involving or entirely dedicated to the teaching and learning of music; instrumental and vocal teaching programmes running either within or alongside these institutions; written curricula, syllabuses or explicit teaching traditions; professional teachers, lecturers or 'master musicians' who in most cases possess some form of relevant qualifications; systematic assessment mechanisms such as grade exams, national school exams or university exams; a variety of qualifications such as diplomas and degrees; music notation, which is sometimes regarded as peripheral, but more usually, central; and, finally, a body of literature, including texts on music, pedagogical texts and teaching materials. [. . .] *Alongside or instead of formal music education there are always, in every society, other ways of passing on and acquiring musical skills and knowledge. These involve what I will refer to as 'informal learning practices', which share few or none of the defining features of formal music education suggested earlier. Rather, within these traditions, young musicians largely teach themselves or 'pick up' skills and knowledge, usually with the help or encouragement of their family and peers, by watching and imitating musicians around them and by making reference to recordings or performances and other live events involving their chosen music.* [. . .] *In referring to a distinction between 'formal music education' and 'informal music learning', I do not wish to imply that these are mutually exclusive social practices. They can be conceived rather as extremes existing at the two ends of a single pole. In some countries and some musics, formal and informal music education sit side by side in the nature of an apprenticeship training* [. . .] *Community music programmes such as youth employment training courses and traditions such as brass band, gospel choirs or samba schools stand somewhere between the two spheres. Nonetheless, there are some significant differences between the formal and the informal approaches to music learning and*

teaching, the networks they involve and the attitudes and values that tend to accompany them. For a number of people the two rarely, or never, come into contact (Green 2002 S. 3 ff.).

Green definiert also *formal music education* anhand von Merkmalen, die in musikalischen Bildungseinrichtungen anzutreffen sind – Lehrpläne, ausgebildete Lehrer, Prüfungen u. Ä. – und grenzt es vom *informal music learning* dadurch ab, dass im informellen Bereich Praktiken zu finden sind, die diese Merkmale nicht aufweisen. Diese Begriffsbestimmung stellt also eine Definition ex negativo dar: Sie definiert das Phänomen des informellen Lernens anhand von Charakteristika, die bei dem Phänomen nicht zu beobachten sind. Weiterhin wird der Versuch der Abgrenzung durch die Vorstellung eines Kontinuums zwischen zwei Extremen relativiert und es werden Beispiele für Lernkontexte angeführt, die „irgendwo zwischen den zwei Sphären" zu verorten sind. Und schließlich verdeutlicht die Autorin, dass trotzdem wesentliche Unterschiede zwischen diesen zwei Bereichen bestehen und dass für viele Menschen die zwei Bereiche nie in Berührung kommen.

Einige Autoren haben dieser Definition – in Anlehnung an die Erziehungswissenschaft – eine dritte Kategorie hinzugefügt, die für den Bereich zwischen den zwei Sphären stehen soll: die Kategorie des nicht formalen Lernens.[22] Peter Mak z. B. definiert das formale Lernen als ein Lernen, das im Rahmen einer Bildungseinrichtung stattfindet, strukturiert ist, zu einer Zertifizierung führt und aus der Perspektive des Lernenden intentional ist. Als Beispiel für ein solches Lernen führt er den Instrumentalunterricht in der Musikschule an. Informelles Lernen – z. B. das Lernen im Rahmen des gemeinsamen Musizierens in einer Band – findet dagegen in Alltagsaktivitäten im Kontext der Arbeit, Familie oder Freizeit statt, ist unstrukturiert, führt zu keiner Zertifizierung und kann aus der Lernerperspektive intentional oder nicht intentional sein. Das nicht formale Lernen weist sowohl

22 Die Übersetzung der Begriffe *formal*, *non-formal* und *informal learning* ins Deutsche ist problematisch und wurde bereits von deutschsprachigen Lerntheoretikern thematisiert (vgl. Dohmen 2001 S. 25). Da im folgenden Abschnitt diese Begriffe grundlegend infrage gestellt werden, wird an dieser Stelle nicht auf diese Diskussion eingegangen. Dies erklärt die an dieser Phase der Arbeit noch beibehaltene Verwendung der im deutschsprachigen Diskurs üblichen Begriffe *formales*, *nicht formales* und *informelles Lernen*

Merkmale des Formalen als auch des Informellen auf: Das von Mak angeführte Beispiel der *creative music ensembles* – d. h. Ensembles im Rahmen von Workshops, die gemeinsam Musik komponieren und interpretieren – macht deutlich, dass das nicht formale Lernen sowohl innerhalb als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet, im unterschiedlichen Ausmaß strukturiert sein kann und die Intentionalität des Lerners voraussetzt. Anhand einer solchen Definition identifiziert Mak besondere Potenziale und Probleme des formalen, des nicht formalen und des informellen Lernens. Schließlich weist er noch auf die Relevanz der Vorstellung eines Kontinuums hin, die verhindern soll, dass das Bild einer unversöhnlichen Dichotomie zwischen dem formalen und dem informellen Bereich entsteht (vgl. Mak 2009 S. 32 ff.).

Solche Versuche, das Phänomen des formalen und informellen Musiklernens zu definieren, hat Folkestad in seiner Analyse der damit befassten Forschungsliteratur kritisiert (vgl. Folkestad 2006). Folkestad identifiziert darin vier verschiedene Umgangsweisen mit dem formalen/informellen Lernen, die in der musikpädagogischen Literatur überlappend und undifferenziert anzutreffen sind und sich jeweils auf vier verschiedene Aspekte der Lernsituation beziehen (vgl. Folkestad 2006 S. 141 f.):

– die Situation des Lernens (wo findet das Lernen statt?),
– die Eigenschaften des Lernprozesses (z. B. Musiklernen nach Noten oder nach Gehör),
– die Entscheidungsgewalt der verschiedenen Akteure (wer bestimmt, was und wie es gelernt werden soll?)
– und die Intentionalität (Fokus auf dem Tun oder auf dem Lernen?).

In der Literatur, so Folkestad, sind also oft kategorielle Vermischungen zu beobachten: so etwa die Annahme, dass in der Schule nur der Lehrer bestimmt, wie es gelernt wird, dass in nicht-schulischen Kontexten notierte Musik gar keine Rolle spielt u. Ä. So betrachtet, wird das Begriffspaar *formales/informelles Lernen* zur Äußerung einer generalisierenden, vorurteilbehafteten Sicht, die grundsätzlich hinterfragt werden muss.

Einen kritischen Blick auf die vorhin gestellten Definitionen macht diese Problematik deutlich: Wenn Green z. B. *formal music education* und *informal music learning* gegenüberstellt und als Pole eines Kontinuums beschreibt, impliziert das eine Vermengung der Perspektive des Lehrenden

(*education*) und der Perspektive des Lernenden (*learning*). Es würde sich hier prinzipiell die Frage stellen, ob das Lernen in der *formal music education* auch als formal zu bezeichnen ist. Und genauso stellt sich z. B. bei Mak die Frage, ob nicht intentionales Lernen in der Schule oder strukturiertes Lernen in der Familie keine relevanten Größen für die Definition des Phänomens des formalen/informellen Lernens darstellen.

Ist also das Konzept des formalen/informellen bzw. des formalen/nicht-formalen/informellen Musiklernens einfach nicht tauglich? Muss es verworfen bzw. grundsätzlich revidiert werden? Für Folkestad greift der Schluss einer Widerlegung des In-/Formalität-Konzepts zu kurz. Er plädiert eher für einen Perspektivenwechsel.

> *One conclusion of the research presented above is that it is far too simplified, and actually false, to say that formal learning only occurs in institutional settings and that informal learning only occurs outside school. On the contrary, this static view has to be replaced with a dynamic view in which what are described as formal and informal learning styles are aspects of the phenomenon of learning, regardless of where it takes place. Used as an analytic tool, what characterises most learning situations is the instant switch between these learning styles and the dialectic interaction between them. Accordingly, the distinction between formal and informal learning should not be seen as primarily physical; formal learning as equivalent to learning in school versus informal learning as a description of learning outside school. It is rather a question of whether the intentionality of the individuals is directed towards music making, or towards learning about music, and of whether the learning situation is formalised in the sense that someone has taken on the role of being 'the teacher', thereby defining the others as 'students'* (Folkestad 2006 S. 142).

Es ginge hier also darum, die Rolle des In-/Formalität-Konzepts neu zu definieren: Nach Folkestad sollten formales und informelles Lernen nicht als statische Kategorien betrachtet werden, die ermöglichen Lernsituationen zu klassifizieren, sondern als dynamische Kategorien, die Aspekte des ganzheitlichen Phänomens des Lernens in und außerhalb von Bildungseinrichtungen und ihre dialektische Interaktion sichtbar machen. In diesem Sinne könnte das Konzept des formalen/informellen Lernens als analytische Perspektive für die Untersuchung des Phänomens des Lernens – sowohl in als auch außerhalb von Bildungseinrichtungen – fungieren.

Eine solche Auffassung gewinnt an Bedeutung, wenn man jene, in der Literatur eher junge, Untersuchungen berücksichtigt, die sich dem Informellen im Formalen bzw. dem Formalen im Informellen widmen. Cecilia Hultberg z. B. hat festgestellt, dass Instrumentalisten sehr unterschiedliche Umgangsweisen mit der musikalischen Notation – ein meistens dem formalen Lernen zugeschriebenen Element – pflegen (vgl. Hultberg 2002). Weitere Beispiele dafür wären Röbkes Neuauslegung der Meisterlehre, die die relativ breite Rolle von Merkmalen von Informalität in dieser Lehr-/Lernsituation offenbart (vgl. Röbke 2001b S. 13 f.), und Ulrich Mahlerts Ausführungen über das „Fremdgehen“ im klassischen Instrumentalunterricht, d. h. über die selbständigen, oft vom Hauptlehrer verheimlichten Lerninitiativen von Musikstudenten (vgl. Mahlert 2009). Folkestads Vorschlag einer gezielten Verwendung der Begriffe als analytisches Werkzeug könnte also der Auflösung der irreführenden Vorstellung unabhängiger, grundsätzlich unterschiedlicher Lernsituationen, der Relativierung dogmatischer Positionen und schließlich der Untersuchung verschiedener – bisher in der Literatur sowohl als formal als auch als informell bezeichneter – Kontexte in ihrer Ganzheitlichkeit und Komplexität dienen.

Obwohl Folkestad wiederholt in der musikpädagogischen Forschungsliteratur über In-/Formalität zitiert wird, ist dieser Aufruf bisher kaum rezipiert und weitgehend überhört worden. Es handelt es sich also hier um eine offene Forschungsaufgabe, die im Rahmen dieser Arbeit angegangen wurde. Allerdings geschah das nicht direkt, sondern über einen Umweg über die allgemeinpädagogische Forschungsliteratur. Dieser Umweg wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

1.2.2 Formales/Informelles Lernen: Ein problematisches Begriffsfeld

Die Auseinandersetzung mit dem musikpädagogischen In-/Formalität-Diskurs im Vorfeld dieser Studie zeigte, dass das Begriffsfeld der In-/Formalität ein problematisches ist: Es wurde deutlich, dass eine mit dieser Thematik befassten Untersuchung die Vielfalt der damit verknüpften Anliegen und Intentionen, der dafür verwendeten Begriffe wie auch die kategoriellen Vermischungen im Diskurs berücksichtigen muss. Darüber hinaus wurde ein Lösungsansatz identifiziert, der auf einer Neudefinition der Rolle

des In-/Formalität-Konzepts als analytischer Perspektive beruht. Hier stellte sich die Frage, ob diese Problematik bereits in der allgemeinen Pädagogik diskutiert worden ist und ob dort brauchbare Erkenntnisse für den Entwurf einer Studie im Bereich der Musikpädagogik gewonnen wurden.

Durch die Literaturrecherche konnten zunächst einige Arbeiten gefunden werden, die sich mit der Definitionsproblematik des formalen/informellen Lernens auseinandersetzen (vgl. Zürcher 2007; Colardyn/Bjornavold 2004; Straka 2004; Dohmen 2001). Allerdings wurde hier bald deutlich, dass auch die allgemeine Pädagogik – genauso wie die Musikpädagogik – dazu neigt, die Begriffe als Klassifikationskriterium für Lernkontexte zu verwenden. Die Vorstellung dreier voneinander durch Merkmale abgrenzbarer Bereiche, prägt den allgemein pädagogischen Diskurs über formales und informelles Lernen und stellt eine zentrale Linie darin dar. Das wird z. B. bei der Definition von Danielle Colardyn und Jens Bjornavold offensichtlich:

– Formal learning *consists of learning that occurs within an organised and structured context (formal education, in-company training), and that is designed as learning. It may lead to a formal recognition (diploma, certificate). Formal learning is intentional from the learner's perspective.*
– Non-formal learning *consists of learning embedded in planned activities that are not explicitly designated as learning, but which contain an important learning element. Non-formal learning is intentional from the learner's point of view.*
– Informal learning *is defined as learning resulting from daily life activities related to work, family, or leisure. It is often referred to as experiential learning and can to a certain degree be understood as accidental learning. It is not structured in terms of learning objectives, learning time and/or learning support. Typically, it does not lead to certification. Informal learning may be intentional but in most cases, it is non-intentional (or 'incidental'/random)* (Colardyn/Bjornavold 2004 S. 71. Hervorhebung im Original).

Gerald A. Straka hat bereits auf dieses Problem hingewiesen und das informelle Lernen als eine nicht empirisch geprüfte Metapher bezeichnet.

Zum Ende der vierziger Jahre propagierte die UNESCO die „informelle Bildung". Inzwischen ist vom „informellen Lernen" die Rede, das gegenwärtig in der europäischen und nationalen Bildungspolitik einen hohen Stellenwert annimmt. Unter „informellem Lernen" wird jedoch äußerst Unterschiedliches verstanden, sodass

zur Strukturierung ein allgemeiner Lernbegriff eingeführt wird. Er geht vom Individuum als der Dreh- und Angelpunkt des Lernens aus und berücksichtigt systematisch die sozio-kulturell geformten Umgebungsbedingungen. Aus dieser Perspektive sind „Formalität" und „Informalität" in den Bedingungen außerhalb des Individuums zu verorten, die gekennzeichnet sind durch: „Ausmaß pädagogischen Arrangements", „Zertifizierung" und „öffentlich-rechtlichen Regulierungen". Diese Sichtweise wird gestützt, wenn diese drei Kennzeichen mit explizitem, implizitem und zufälligem Lernen in Beziehung gesetzt werden. Informelles Lernen ist insofern eine Metapher, die ein gravierendes Problem in sich birgt: der Mangel an systematischen empirischen Befunden, die valide belegen, warum, wo, wann, wie und was unter informellen Bedingungen gelernt wird (Straka 2004 S. 2).

Mit der Definitionsproblematik des Konzepts des formalen/informellen Lernens und mit der Problematik seiner empirischen Überprüfung hat sich allerdings bereits eine groß angelegte Untersuchung intensiv auseinandergesetzt. Die von der britischen Learning and Skills Development Agency (LSDA) in Auftrag gegebene und von einer Forschergruppe der Leeds University durchgeführte Studie unternahm den Versuch, das Begriffsfeld rund um das nicht formale Lernen zu untersuchen und übersichtlich abzubilden (vgl. Colley et al. 2003). Das Projekt bestand aus drei Forschungssträngen, die sich auf drei Teilaspekte des Diskurses konzentrierten:

- Der erste Forschungsstrang beschäftigte sich mit den in der Literatur dargestellten Klassifikationssystemen zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen,
- darüber hinaus wurde die historische Entwicklung der Ideen in der Literatur unter die Lupe genommen, einerseits in ihrer lerntheoretischen und andererseits in ihrer politischen Dimension,
- und schließlich wurden eine Reihe von spezifischen Lernsituationen am Arbeitsplatz, in der Weiterbildung, Erwachsenenbildung und Beratung empirisch untersucht und mit den Ergebnissen der anderen zwei Bereiche verglichen.

Wie lassen sich nach dieser Studie formales, nicht formales und informelles Lernen definieren? An erster Stelle betonen Helen Colley, Phil Hodkinson und Janice Malcolm, muss die historische Entwicklung der Begriffe berücksichtigt werden. Begriffe ex negativo wie *informelles Lernen* oder *nicht formales Lernen* entstehen grundsätzlich aus der Opposition zu etwas an-

derem. Sie tauchen auf, um Kritik an diesem anderem artikulieren zu können. In diesem Sinne wohnt der Rede vom informellen/nicht formalen Lernen eine Opposition zu den Bedingungen, Merkmalen und Ergebnissen des Lernens in Schulen und Universitäten inne: eine Kritik an jenen formalen Systemen, die in den westlichen Gesellschaften unserer Tage vorherrschend sind.

Nimmt man diese Kritik genauer unter die Lupe, lassen sich nach Colley et al. im Diskurs zwei sich überlappende und teilweise nur implizite Dimensionen identifizieren, die gemeinsame Züge aufweisen, keineswegs aber gleichzusetzen sind:

– Die theoretische Dimension des Diskurses konzentriert sich hauptsächlich auf das Alltagslernen: jenes Lernen, das außerhalb von Bildungseinrichtungen stattfindet. Die Überlegenheit eines solchen informellen Lernens gegenüber dem formalen Lernen wird auf eine Allgegenwärtigkeit und Effektivität zurückgeführt, die nach dieser Vorstellung eher bzw. nur im Alltag und Beruf möglich sind.
– Die politische Dimension des Diskurses verfolgt eher politische und ökonomische Anliegen. Die Förderung des informellen Lernens geht hier mit der Intention der Förderung unterprivilegierter Gruppen oder mit der Stärkung der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit einher.[23]

Beide Tendenzen des Diskurses definieren also das informelle bzw. das nicht formale Lernen als eine dem formalen Bildungssystem entgegengesetzte Kategorie. Und obwohl unterschiedliche Bezeichnungen dafür im Diskurs auftauchen – die Rede ist vom *informal* bzw. *non-formal learning*, *training* oder *education* –, erweisen sich jene Bezeichnungen bei näherer Betrachtung als beliebig und austauschbar. Des Weiteren weisen Colley

[23] Diese Unterteilung zwischen einer theoretischen und einer politischen Argumentationslinie macht auf den ökonomischen und politischen Rahmen aufmerksam, innerhalb dessen die Begriffe formales und informelles Lernen in den Diskurs der europäischen Bildungspolitik Einzug fanden. Die Berücksichtigung und Validierung des informellen Lernens auf europäischer Ebene hängt demzufolge nicht nur mit der Intention zusammen, die Fähigkeiten der europäischen Erwerbsbevölkerung aufzuzeigen (vgl. Europäische Kommission 2012), sondern muss eigentlich auch im Kontext der „Lissabon-Strategie“ betrachtet werden: einer Strategie, die die Wettbewerbsfähigkeit und die politische Bedeutung der Europäischen Union auf der Weltbühne stärken und konsolidieren soll.

et al. auf die bedenkliche Tendenz beider Argumentationsstränge hin, informelles bzw. nicht formales Lernen als eine sich von formalem Lernen grundsätzlich unterscheidende Lernform zu erfassen, eine Tendenz, die übertriebene Behauptungen über die Effektivität und das Ermächtigungspotenzial der einen oder anderen Art des Lernens mit sich bringt.

Was die Eigenschaften von formalem/informellem Lernen betrifft, stießen Colley et al. auf eine mit diesen Tendenzen einhergehende Problematik. Fasst man informelles Lernen als eine dem Formalen entgegengesetzte Kategorie, dann fungieren Eigenschaften als Unterscheidungsmerkmale, die ermöglichen, verschiedene Lernsituationen zu klassifizieren, d. h. voneinander abzugrenzen. Dieses Abgrenzungsprinzip verdeckt aber den Blick auf die vielen Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Zwischenbeziehungen zwischen dem Lernen in und außerhalb von Bildungseinrichtungen, die aber für ein ganzheitliches und differenziertes Verständnis des Phänomens Lernen unerlässlich sind.

Fasst man die in der Literatur dargestellten Merkmale von formalem, nicht formalem und informellem Lernen zusammen, dann lassen sich nach Colley et al. die folgenden Unterscheidungskriterien identifizieren:

- *Education or non-education*
- *Location (eg education or community premises)*
- *Learner/teacher intentionality/activity (voluntarism)*
- *Extent of planning or intentional structuring*
- *Nature and extent of assessment and accreditation*
- *The timeframes of learning*
- *The extent to which learning is tacit or explicit*
- *The extent to which learning is context-specific or generalisable/transferable; external determination or not*
- *Whether learning is seen as embodied or just 'head stuff'*
- *Part of a course or not*
- *Whether outcomes are measured*
- *Whether learning is collective/collaborative or individual*
- *The status of the knowledge and learning*
- *The nature of knowledge*
- *Teacher-learner relations*
- *Pedagogical approaches*
- *The mediation of learning – by whom and how*

– *Purposes and interests to meet needs of dominant or marginalised groups*
– *Location within wider power relations*
– *The locus of control* (Colley et al. 2003 S. 28)

Colley et al. verorten bei diesen Kategorien drei schwerwiegende Probleme. Erstens sind die Kategorien nicht nur zahlreich, sondern auch mehrdeutig: Während manche Kategorien klare und leicht feststellbare Polaritäten darstellen (*part of a course or not*), sind andere entweder kaum feststellbar (*the extent to which learning is tacit or explicit*) oder stellen überhaupt keine Polarität dar (*teacher-learner relations*). Zweitens stellt sich die Frage nach der Diskrepanz zwischen intendierter und tatsächlicher Entfaltung des Lernprozesses: Ist es z. B. so leicht bei Lehr-/Lernprozessen zu bestimmen, wessen Interessen im Mittelpunkt stehen? Und drittens stellte sich bei der empirischen Überprüfung dieser Kategorien im dritten Forschungsstrang des Projekts heraus, dass bei allen untersuchten Lernsituationen alle angeblich konträren Merkmale überall – wenngleich in unterschiedlichem Maße – präsent und wirksam sind.

Diese drei Probleme machen nach Colley et al. deutlich, dass die Vorstellung zweier ontologisch verschiedener, voneinander abgrenzbarer Lernformen irreführend ist, wie auch die Auffassung, es wäre möglich oder wünschenswert, formales und informelles Lernen gezielt miteinander in Verbindung zu bringen.

Our analysis strongly suggests that such attributes of formality and informality co-exist in all learning situations, but the nature of that co-existence or, to put it another way, the interrelationships between informal and formal attributes vary from situation to situation. However, it is important not to see informal and formal attributes as somehow separate, and the task of policy and practice as being to integrate or hybridise them. This is a dominant view in the literature, and it is mistaken. The challenge is not to, somehow, combine informal and formal learning, for informal and formal attributes are present and interrelated, whether we will it so or not. The challenge is rather to recognise and identify them, and understand the implications of the particular balance or interrelationship in each case (Colley et al. 2003 S. 64).

In diesem Sinne schlagen Colley et al. den Begriff *attributes of in/formality* (im Folgenden: Attribute von In-/Formalität) vor: Dieser Begriff soll einerseits für die verschiedenen Merkmale stehen, die das Lernen in verschiede-

nen – weder rein formalen, noch rein informellen – Kontexten aufweisen kann, andererseits aber zugleich verdeutlichen, dass diese Merkmale eigentlich Attribuierungen darstellen, die von Menschen mit konkreten politischen, ökonomischen, professionellen und ethischen Anliegen vorgenommen werden. Diese Sichtweise macht den Begriff des *nicht formalen Lernens* überflüssig: Beachtet man die Tatsache, dass jedes Lernen Merkmale des Formalen und des Informellen in sich trägt, dann stellen die im Diskurs als *nicht formal* bezeichneten Kontexte keinen Sonderfall, sondern die Regel dar und sind genauso wie die sogenannten *formalen* oder *informellen* Kontexte in ihrer spezifischen Balance und Form der Zwischenbeziehung von Formalität und Informalität zu betrachten.

Allerdings sollen nach Colley et al. solche Überlegungen keineswegs die Relevanz des Diskurses über formales und informelles Lernen infrage stellen: Die Vorstellung zweier Grundformen des Lernens und ihre Untersuchung liefern wichtige Einsichten und Impulse für das Verständnis und die Entwicklung der Praxis, und das wurde auch evident, als konkrete Lernsituationen anhand dieser Begriffe untersucht wurden. Colley et al.'s Kritik bezieht sich also weniger auf die Begriffe an sich als auf ihre Verwendung im Diskurs und auf die Verschleierung der Interessen und Intentionen der Beteiligten.

First, we are emphatically not claiming that learning is just the same in all situations. [. . .] *Our claim is that such differences cannot be adequately addressed by classifying learning into two or three types – formal, non-formal and informal. Second, we are not claiming that it is always and inevitably inappropriate to use adjectives such as formal, informal and non-formal to describe learning. Rather, we argue that any such uses should be carefully developed for particular purposes, and authors should make clear in what senses they are using the term(s) and why* (Colley et al. 2003 S. 65).

Eine weitere wichtige Schlussfolgerung von Colley et al. muss an dieser Stelle erwähnt werden. Der Diskurs über In-/Formalität im Lernen wird wiederholt mit anderen Lerntheorien in Verbindung gebracht, wie z. B. mit dem *Lernen als Partizipation* (vgl. Sfard 1998), dem *impliziten Lernen*, dem *Erfahrungslernen*, dem *selbstgesteuerten Lernen*, dem *offenen Lernen* und dem *kompetenz-entwickelnden/kompetenzbasierten Lernen* (vgl. Dohmen 2001; Zürcher 2007). Für Colley et al. besteht aber keine direk-

te Korrelation zwischen In-/Formalität und solchen Konzepten: So wie die Attribute von In-/Formalität als voneinander unabhängige Kategorien betrachtet werden sollen, ist es weder zielführend noch tatsächlich möglich, das In-/Formalität-Konzept mit diesen theoretischen Konstrukten gleichzusetzen.[24]

Eine solche Darstellung des Diskurses rückt die Begriffe *formales* und *informelles Lernen* in ein neues Licht: Sie stellen demzufolge keine Bezeichnung für externe Phänomene, sondern eine analytische Kategorie dar, die ermöglicht, Aspekte des Lernens in verschiedenen Kontexten sichtbar zu machen und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Dementsprechend liefert die Studie von Colley et al. einen wesentlichen Impuls für die Realisierung der von Folkestad skizzierten Aufgabe der empirischen Untersuchung von formalen/informellen musikalischen Lernkontexten (siehe 1.2.1): Sie konkretisiert die Einzelaspekte, die bei einer solchen Untersuchung im Mittelpunkt stehen sollen, und definiert sie von vornherein als heuristisches Instrument.

1.2.3 Neun Thesen über formales und informelles (Musik-)Lernen und eine anstehende Forschungsaufgabe

Durch die Auseinandersetzung mit dem musikpädagogischen und dem allgemein pädagogischen In-/Formalität-Diskurs konnten einige Erkenntnisse über das Phänomen des formalen/informellen Lernens gewonnen werden. Diese Erkenntnisse werden im Folgenden in neun Thesen zusammengefasst.

1. Formalität und Informalität im Lernen stellen keine den Lernsituationen innewohnenden Merkmale dar, sondern eine analytische Perspektive – eine Attribuierung –, die es ermöglicht, Lernsituationen zu durchleuchten, in ihrer Komplexität zu erfassen und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. In diesem Sinne sind alle festlegbaren Merkmale des Formalen bzw. des Informellen als Attribute von In-/Formalität aufzufassen.

---

24 Einschränkend muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass sich Lerntheorien mit einer partizipatorischen Perspektive doch als besser geeignet erweisen, wenn es darum geht, die Einsichten und Erkenntnisse des Diskurses über In-/Formalität in einem breiteren theoretischen Rahmen zu stellen (vgl. Colley et al. 2003 S. 6).

2. Es gibt keine Lernsituation, die als formal oder informell definiert werden kann. In jeder möglichen Lernsituation sind sowohl Attribute von Formalität als auch von Informalität identifizierbar, die in einer spezifischen Gewichtung, Interdependenz und Wechselwirkung zueinander stehen. Dieser Umstand macht den Begriff *nicht formales Lernen* als eigenständige Kategorie überflüssig.
3. Die spezifische Gestaltung von Formalität und Informalität in einer Lernsituation hat einen maßgeblichen Einfluss auf ihre Entfaltung und Wirkung: auf das, was gelernt wird, auf die Art, wie es gelernt wird, und auf die Konsequenzen dieses Lernens für das Individuum, den Lernkontext und das soziale Umfeld. In diesem Sinne ist die Diskussion über In-/Formalität im Lernen keineswegs irrelevant.
4. Da die Merkmale von In-/Formalität nur Attribuierungen darstellen, ist es äußerst wichtig, dass Forscher, die damit operieren, ihre Intentionen politischer, ökonomischer, professioneller und ethischer Natur offen darstellen und reflektieren. Ein intransparenter Umgang mit solchen Attribuierungen ist insofern problematisch, als er idealisierte Bilder und überzogene Behauptungen über die untersuchten Lernkontexte zur Folge haben kann.
5. Obwohl zwischen dem In-/Formalität-Konzept und anderen Lernkonzepten und -theorien (wie z. B. *Lernen als Partizipation*, *implizites Lernen*, *Erfahrungslernen*, *selbstgesteuertes Lernen*, *offenes Lernen*, *kompetenzentwickelndes/kompetenzbasiertes Lernen*) zahlreiche Querbezüge bestehen, lässt sich der Diskurs über In-/Formalität mit keinem dieser Konzepte gleichsetzen.
6. Im Bereich der Musikpädagogik hängt die Einführung des Begriffspaars *formales/informelles Lernen* einerseits mit einem lerntheoretischen Perspektivenwechsel – vom Lehren zum Lernen, vom Lehrenden zum Lernenden (vgl. Folkestad 2006 S. 136) – und andererseits mit dem Vormarsch der Popularmusik in die institutionalisierte Musikpädagogik zusammen. Demzufolge sind in der Diskussion sehr unterschiedliche Intentionen und Anliegen vertreten: die Aufwertung der Popularmusik, die Beleuchtung soziokultureller Aspekte in musikalischen Lernprozessen, didaktisch-methodischen Überlegungen und bildungspolitischen Forde-

rungen. Solche Intentionen und Anliegen werden in der Literatur nicht immer explizit artikuliert und reflektiert.

7. Diese Diversität der Intentionen hat eine Definitionsproblematik zur Folge. Zum einen sind im Diskurs kategorielle Vermischungen zu beobachten: De facto unabhängige Aspekte von Lernsituationen (z. B. der Lernort, Einzelaspekte des Lernprozesses, die Entscheidungsgewalt und die Intentionalität der verschiedenen Akteure) werden im Diskurs wiederholt als unbedingt korrelierend dargestellt. Darüber hinaus werden im Diskurs immer wieder weitere Begriffe aufgeworfen (Autodidaktik, *playing by ear*, Lernen in der Popularmusik u. a.), deren Zusammenhang mit dem In-/Formalität-Konzept keineswegs geklärt ist.
8. Die Verschleierung der Intentionen und Anliegen der Autoren und die Zusammenführung unterschiedlicher Attribute von In-/Formalität in der musikpädagogischen Literatur hängen unmittelbar mit der Vorstellung zweier ontologisch verschiedener bzw. abgrenzbarer Lernformen zusammen – das formale Lernen vs. das informelle Lernen – und sind angesichts der bisherigen Überlegungen als problematisch einzuschätzen. Diese Vorstellung von In-/Formalität im Musiklernen verdeckt nicht nur den Blick für die zahlreichen Attribute des Formalen im Informellen bzw. des Informellen im Formalen, sondern kann eine beträchtliche didaktische-methodische Verengung mit sich bringen.[25]
9. Eine Begriffsdefinition für In-/Formalität im musikalischen Lernen muss die Dynamik, Vielschichtigkeit und Heterogenität aller Lernsituationen berücksichtigen, sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule und Unterricht. Anhand eines solchen theoretischen Werkzeugs könnten nicht nur die im Kontext des Diskurses über In-/Formalität im Lernen entstandenen musikpädagogischen Initiativen, sondern auch traditionellere Lernkontexte beleuchtet und weiterentwickelt werden.

Diese Sichtweise hat bisher kaum Einzug in die musikpädagogische Literatur gefunden. In diesem Sinne stellt Folkestads Vorschlag, konkrete musika-

[25] Eine solche didaktische-methodische Verengung tritt z. B. dann auf, wenn durch den Versuch, eine Lernsituation zu „informalisieren“, die womöglich bereits bestehende Informalität der Lernsituation gestört und behindert wird. Dies ist manchmal bei Unterrichtskonzepte zu beobachten, die versuchen, selbständige Lernpraktiken von Jugendlichen in den Unterricht zu integrieren.

lische Lernkontexte und -situationen mithilfe des In-/Formalität-Konzepts zu beleuchten und demnach zu bewerten, ob sich das Konzept in diesem Zusammenhang als tauglich erweist (siehe 1.2.1), eine sehr relevante und noch anstehende Aufgabe für die musikpädagogische Forschung dar.

1.2.4 Potenziale einer empirischen Erforschung des Musikschulbereichs aus der Perspektive des formalen/informellen Lernens

In Abschnitt 1.1 wurde die aktuelle krisenhafte Lage der Musikschularbeit in Deutschland und Österreich beschrieben und die daraus folgende Relevanz von – bisher nur vereinzelt vorhandenen – empirischen Forschungsprojekten in diesem Kontext hervorgehoben. Dann wurde der Forschungszweig über formales und informelles (Musik-)Lernen dargestellt und eine anstehende Forschungsaufgabe postuliert: die Verwendung des In-/Formalität-Konzepts als analytisches Werkzeug für die Untersuchung konkreter musikalischer Lernkontexte und -situationen, die mit einer empirischen Überprüfung des Konzepts und seiner Funktion einhergehen würde. Die Forschungsidee dieser Arbeit war, diese zwei Probleme in einem Forschungsprojekt zu verknüpfen: Die Untersuchung der Grundlagen und Prozesse der Musikschularbeit erfolgte demzufolge unter der Perspektive des In-/Formalität-Konzepts. Die Anwendbarkeit und Angemessenheit des In-/Formalität-Konzepts wurde im Rahmen der Untersuchung des konkreten musikpädagogischen Kontexts der Musikschularbeit empirisch überprüft.

Die Verknüpfung dieser zwei Probleme ist aus der Sicht des musikpädagogischen Diskurses über formales/informelles Lernen naheliegend. Da es hier vorrangig darum geht, das In-/Formalität-Konzept als Forschungsinstrument in verschiedenen Kontexten zu prüfen, würde sich prinzipiell jeder Lernkontext dafür eignen. Die Musikschule stellt aber insofern in diesem Zusammenhang einen interessanten Forschungsgegenstand dar, weil sie Aspekte des Schulischen und des Außerschulischen in sich trägt.

Eine richtige Musikschule ist und bleibt eine Schule – aber eine Schule anderer Art (Rademacher/Pannes 2011 S. 22).

Aus der Sicht des Musikschuldiskurses weist das In-/Formalität-Konzept auch ein besonderes Potenzial auf. In Abschnitt 1.1 wurde die Frage auf-

geworfen, was die Identität der Musikschularbeit ausmacht: Welche sind die Wesens- und Unterscheidungsmerkmale der Arbeit von Musikschulen in Deutschland und Österreich? Wirft man einen Blick auf die im Fachdiskurs diesbezüglich anzutreffenden Argumente (siehe 1.1.4), dann trifft man deutliche Korrelationen mit dem In-/Formalität-Konzept oder genauer: mit den Attributen von Informalität. Die Rolle als regionaler Kulturanbieter und die Durchlässigkeit gegenüber der „Außenwelt" würden z. B. mit dem Merkmal des Lernorts (*education or community premises*) korrelieren, die von Musikschullehrern verkörperte Integration von künstlerischer und pädagogischer Praxis mit dem Merkmal der Wahrnehmung des Lernens als *embodied* oder *„head stuff"* usw. Es stellt sich also die Frage: Hängt das spezifische Potenzial der Musikschularbeit mit Informalität zusammen? Liegt hier vielleicht der Schlüssel zu einer Neudefinition der Aufgabe und der Arbeit von Musikschulen?

Diese Überlegungen führten zu einer Konkretisierung der Ziele und der Vorgangsweise dieser Studie, die jeweils in Abschnitt 1.4 und in Kapitel 2 thematisiert werden. Allerdings spielen hier auch der persönliche Hintergrund und die individuellen Anliegen der Forscherin eine keineswegs unbedeutende Rolle. Diesen zwei Aspekten ist der Abschnitt 1.3 gewidmet.

1.3 Die Forscherin und ihre Anliegen

Mein Interesse am Forschungsgegenstand hängt mit meiner persönlichen Geschichte und meiner beruflichen Tätigkeit[26] zusammen. In meiner Universitätstätigkeit beschäftige ich mich mit der Untersuchung von instrumentalpädagogischen Fragen und mit der Ausbildung von angehenden Instrumentallehrern. Es ist für meine Arbeit von großer Relevanz, wie sich die musikpädagogische Praxis in Musikschulen – dem wichtigsten Arbeitgeber für Absolventen der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik – gestaltet, wie sie definiert wird, wie sie sich entwickelt. Dabei ist mir ein starkes persönliches Anliegen, dass die pädagogische Praxis in der

[26] Zu der Zeit, in der diese Studie durchgeführt wurde, war ich wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien im Fachbereich Instrumental- und Gesangspädagogik und Lehrerin für Klavier und Improvisation an den Wiener Musikschulen.

Universität und die pädagogische Praxis in Musikschulen einander bereichern und in Dialog miteinander treten und dass dieser Dialog auch auf der Ebene der Forschung stattfindet. Die empirische Forschung erscheint mir diesbezüglich als ein wesentlicher Bereich, der bisher nicht genug Beachtung gefunden hat.

An zweiter Stelle muss ich hier meine Musikschulaktivitäten erwähnen: Ich habe viele Jahre als Musikschullehrerin in Österreich gearbeitet und war während der Durchführung dieser Studie unmittelbar an der untersuchten Praxis beteiligt; darüber hinaus bin ich auf verschiedene Weisen in der Lehrerfortbildung engagiert. Dementsprechend bin ich sehr direkt mit jenen Herausforderungen konfrontiert, die am Anfang dieses Kapitels geschildert wurden. Es beschäftigt mich sehr, wie die Musikschularbeit der Zukunft aussehen wird: ob die bisher erreichten Qualitäten der Musikschularbeit erhalten bleiben oder sich verändern müssen, in welcher Form das geschehen kann, was das für meine tägliche Arbeit und die Arbeit meiner Kollegen bedeutet und vor allem welche Folgen der aktuelle Veränderungsprozess für die musikalische Bildungs- und Kulturlandschaft in Deutschland und Österreich haben wird.

Darüber hinaus bin ich klassische Pianistin: Mein musikalischer Ausgangspunkt ist ein Instrument mit einer starken bildungsbürgerlichen Tradition; meine beruflichen Tätigkeiten bringen mich aber alltäglich mit Menschen in Berührung, die andere musikalische Interessen pflegen, andere musikalische Wege gehen und das Musiklernen anders betreiben und betrachten als ich. Ich empfinde diesen Umstand als ein sehr interessantes Spannungsfeld. Ich beobachte mit großer Faszination die verschiedenen Umgangsweisen von Pianisten und anderen Instrumentalisten mit künstlerischen und pädagogischen Fragen, die einerseits innerhalb der Bereiche als selbstverständlich empfunden werden und andererseits immer wieder für Missverständnisse und Konflikte in der Musikschule sorgen. Es ist mir ein Anliegen, diese verschiedenen Umgangsweisen zu erforschen, zu verstehen und sichtbar zu machen, und zwar auf einer nicht normativen Weise, die dazu einlädt, mit der Vielfalt zu experimentieren.

Sicherlich spielt hier mein kultureller Hintergrund auch eine Rolle. Ich komme aus Kolumbien, aus einem Kulturkreis, in dem das Musiklernen nur begrenzt an Institutionen stattfindet, und habe mehrmals in meinem

Leben an Institutionen gearbeitet, an denen Autodidaktik (auch mangels anderer Möglichkeiten) allgegenwärtig ist. Ich bin auch regelmäßig in der Instrumentallehrer-fortbildung im spanischsprachigen Raum tätig: in Ländern, wo das Musiklernen in völlig anderen institutionellen Zusammenhängen stattfindet. Diese Erfahrungen haben meine Sensibilität für die Potenziale und die Grenzen des Lernens in verschiedenen Settings und Kontexten geschärft. In diesem Sinne ist es nachvollziehbar, dass mir eine systematische Untersuchung aus der Perspektive des formalen/informellen Lernens als eine reizvolle Aufgabe erscheint.

Welche Anliegen und Intentionen verfolge ich dann persönlich in dieser Arbeit? Vor allem geht es mir darum, einen Beitrag für den instrumentalpädagogischen Diskurs im Allgemeinen und für den deutschsprachigen Musikschuldiskurs im Speziellen zu leisten: einen Beitrag zur Klärung von aktuellen Fragen der musikpädagogischen Forschung und zur Bewältigung der gegenwärtigen Herausforderungen der Musikschularbeit in Deutschland und Österreich.

1.4 Ziele der Studie

Vor dem Hintergrund der vorher dargestellten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Fragen wurden für das Forschungsprojekt folgende Ziele definiert:

- Das Forschungsprojekt sollte die Grundlagen und Prozesse der Musikschularbeit aus der Lehrerperspektive empirisch untersuchen.
- Um den Blick für die Aspekte zu schärfen, die im Musikschuldiskurs als Wesensmerkmale der Musikschularbeit behandelt werden, sollte im Forschungsprojekt das Konzept des formalen/informellen Lernens als analytische Perspektive herangezogen werden.
- Durch die Konfrontation des In-/Formalität-Konzepts mit dem konkreten Musiklernkontext der Musikschule sollte die Anwendbarkeit und Angemessenheit dieses Konzepts empirisch überprüft werden.

Mit diesen Zielen war nicht die Intention verknüpft, die Musikschule einer bestimmten Kategorie zuzuordnen – also z. B. als formalen, nicht formalen oder informellen Lernkontext zu definieren – oder den einen oder anderen Bereich auf- bzw. abzuwerten. Vielmehr wurde beabsichtigt, die Komple-

xität von Musikschularbeit, ihre spezifischen Eigenschaften und ihre Möglichkeiten sichtbar zu machen, einerseits, um das Feld der Musikschularbeit in der bildungspolitischen Landschaft angemessen positionieren zu können und andererseits, um Handlungsmöglichkeiten für die betroffenen Akteure (Musikschullehrer, -leiter, -verantwortliche) zu eröffnen.

Konkret wurden also die Möglichkeiten des musikpädagogischen Handelns in Bezug auf formales/informelles Lernen im Kontext der öffentlich-rechtlichen Musikschule in Österreich untersucht. Forschungsfragen waren in diesem Zusammenhang:

– Wie gehen Musikschullehrer mit formalem/informellem Lernen in ihrer Arbeit um? Inwiefern gestalten sie formale/informelle musikalische Lernkontexte für ihre Schüler (mit)?
– Welche musikpädagogischen Grundsätze lassen sich im Umgang mit In-/Formalität identifizieren? Impliziert der Umgang mit In-/Formalität ein bestimmtes musikpädagogisches Verständnis, d. h. bestimmte Vorstellungen über die Aneignung/Vermittlung von Musik und über die Zielsetzungen der Musikschularbeit?
– Welche Dynamik erzeugt die Einführung des In-/Formalität-Konzepts in den deutschsprachigen instrumentalpädagogischen Diskurs?
– Inwiefern erweist sich das In-/Formalität-Konzept als ein nützliches Werkzeug für die Weiterentwicklung der instrumentalpädagogischen Theorie und Praxis?[27]

Wie wurden diese Ziele im Forschungsprojekt konkret verfolgt und realisiert? Das wird im folgenden Kapitel thematisiert.

[27] Die Forschungsmethode dieser Studie impliziert eine ständige Schärfung, Verschiebung und Neudefinierung der Forschungsfragen im Laufe des Forschungsprozesses. Demzufolge waren die hier angeführten Fragen nicht bereits chronologisch am Anfang des Forschungsprozesses formuliert, sondern haben sich im Forschungsprozess als Forschungsfragen herauskristallisiert (siehe 2.8).

2 Methode

Das vorhergehende Kapitel hat die Ziele des Forschungsprojekts definiert. Jetzt soll die für die Realisierung dieser Ziele verfolgte Methode ausführlich dargestellt werden. Ausgehend vom gewählten Forschungsansatz und vom Forschungsdesign der Studie werden in diesem Kapitel die einzelnen Etappen des Forschungsweges geschildert. Abschließend sind einige Anmerkungen angebracht, die zum adäquaten Verständnis der Forschungsergebnisse beitragen sollen.

Dieses Kapitel wird aus der Ich-Perspektive erzählt, um meine Rolle in Bezug auf die getroffenen Entscheidungen und die ausgewählten Wege transparent zu machen.

2.1 Das Forschungsdesign und seine Hintergründe

Aus den Zielsetzungen der Studie (siehe 1.4) ließen sich bereits einige Richtlinien für methodische Entscheidungen ableiten. Die Untersuchung sollte als empirische Studie angelegt werden und die subjektive Sichtweise von Musikschullehrern auf das Phänomen der Musikschularbeit erforschen. Das Expertenwissen der Befragten sollte also im Fokus sein. Die Methode sollte eine gewisse Durchlässigkeit für das Heranziehen von theoretischen Konzepten aufweisen und trotzdem keinen hypothesenüberprüfenden Charakter haben. Und schließlich sollte sie auf die Entwicklung eines Modells abzielen, das Handlungsmuster und -möglichkeiten hinsichtlich des Phänomens der Musikschularbeit sichtbar macht.

In diesem Sinne war die Entscheidung für eine qualitative Studie nach der Grounded-Theory-Methodologie naheliegend. Die qualitative Forschung geht von der Annahme aus, dass jede beobachtbare soziale Wirklichkeit aus der Interaktion von Menschen mit individuellen subjektiven

Wahrnehmungen und Deutungen entsteht. Diese Position entspricht meiner in Abschnitt 1.1.3 formulierten Annahme, dass das Phänomen der Musikschularbeit erst dann entsteht, wenn seine Akteure – im spezifischen Fall dieser Untersuchung: die Musikschullehrer – es für sich definieren und auf der Basis dieser Definition mit den anderen Akteuren (Musikschulleiter, Musikschüler, Eltern u. a.) in Wechselwirkung treten. Somit stellte die Entscheidung für den qualitativen Ansatz einerseits eine Bekräftigung und andererseits eine Konkretisierung meines Vorhabens dar. Mit dieser Entscheidung ging die Erwartung einher, den konkreten Ressourcen, Umgangsweisen und Problemen der Befragten möglichst nahezukommen (vgl. Flick et al. 2008b S. 17).

Mit der Orientierung an der Grounded-Theory-Methodologie verfolgte ich drei Anliegen. Zum einen war mir der Anspruch der Theoriebildung sehr wichtig: Die Studie sollte nicht nur die Realität der Musikschularbeit aus der Lehrerperspektive beschreiben, sondern auch die Kernelemente dieser Arbeit identifizieren, Konzepte dafür entwickeln und sie miteinander in Beziehung setzen. Nur dann wäre meines Erachtens das Ziel erreicht, einen Beitrag für die wissenschaftliche Untersuchung und für die bildungspolitische Positionierung der Musikschularbeit zu liefern. Dieser Anspruch wird in der Grounded-Theory-Methodologie deutlich artikuliert (vgl. Strauss/Corbin 1996 S. 13). Zum zweiten bemerkte ich eine starke Kongruenz zwischen meinen Forschungszielen und -anliegen (siehe 1.3 und 1.4) und den vier von Strauss/Corbin postulierten Qualitätskriterien einer gegenstandsverankerten Theorie: die Übereinstimmung mit dem Gegenstandsbereich, die Verständlichkeit, die Allgemeingültigkeit – im Sinne einer Abstraktionsstufe, die die Anwendbarkeit der Theorie in verschiedenen Kontexten ermöglicht – und die Eignung zur Handlungskontrolle in Bezug auf das Phänomen (vgl. Strauss/Corbin 1996 S. 8). Und schließlich erschien mir der Umgang der Grounded Theory mit theoretischen Konzepten als angemessen, um das in meinem Forschungsprojekt angelegte Spannungsfeld zwischen den subjektiven Theorien der Musikschullehrer und dem Konzept des formalen/informellen Lernens zu bewältigen: Die Idee der sensibilisierenden Konzepte, die einerseits den Forschungsprozess vorantreiben und andererseits im Forschungsprozess ständig infrage gestellt werden (siehe 2.2), entsprach genau meiner Vorstellung des Umgangs mit

dem In-/Formalität-Diskurs in der empirischen Studie. Die Grounded Theory stellte mir ein Instrumentarium zur Verfügung, um diese Vorstellung im Forschungsprozess zu realisieren.

Dazu wäre hinzuzufügen, dass die in der Grounded Theory – vor allem in Strauss' Schriften – häufig anzutreffende Aufforderung nach einer kreativen bzw. künstlerischen Gestaltung des Forschungsprozesses, nach der Berücksichtigung ästhetischer Kriterien und nach der Balance zwischen einer müßigen und einer methodischen Forschungshaltung bei mir als Musikerin großen Anklang fand.

Die Grounded Theory *ist eine Kunstlehre, weshalb das Vorgehen nicht rezeptartig zu erlernen ist* (Böhm 2008 S. 476. Hervorhebung im Original).

Kreativität *stellt ebenfalls eine unverzichtbare Komponente der Grounded Theory dar. Die Verfahren zwingen den Forscher dazu, seine Vorannahmen zu durchbrechen und eine neue Ordnung aus der alten entstehen zu lassen. Kreativität manifestiert sich in der Fähigkeit des Forschers, Kategorien treffend zu bezeichnen, seine Gedanken schweifen zu lassen, freie Assoziationen zu bilden, die für das Stellen anregender Fragen notwendig sind, und Vergleiche anzustellen, die zu neuen Entdeckungen führen.* [. . .] *Obwohl Kreativität zum Aufbau einer effektiven Theorie notwendig ist, muß der Forscher natürlich durch den gesamten Forschungsprozeß hindurch alle auf kreativem Weg gewonnenen Kategorien und Aussagen über Beziehungen unermüdlich an den Daten validieren* (Strauss/Corbin 1996 S. 12. Hervorhebung im Original).

Ich konnte mir im Vorfeld der Studie gut vorstellen, dass eine solche Forschungsmethodologie meinem Forschungsstil entsprechen würde und für mich persönlich befriedigend wäre – eine Erwartung, die im Forschungsprozess durchaus erfüllt wurde.

Konkret wurde die Untersuchung als eine Vergleichsstudie auf der Basis von Leitfadeninterviews angelegt. Meine Entscheidung für eine Vergleichsstudie hing zusammen mit dem oben erwähnten Fokus auf das Expertenwissen und auf einen abgegrenzten Themenbereich, der als Vergleichskriterium gelten konnte (vgl. Flick 2008 S. 254; Flick 2007 S. 186 f.). Demzufolge wurden die Leitfadeninterviews als theoriegenerierende Experten-Interviews konzipiert. Bei solchen Interviews steht weniger der Befragte selbst als seine Expertise für ein spezifisches Handlungsfeld im Mittelpunkt. Als Experten gelten jene Individuen, die im Hinblick

auf das untersuchte Handlungsfeld eine besondere Kompetenz aufweisen (vgl. Flick 2007 S. 214 ff.). In diesem Sinne wurden die Musikschullehrer als Experten für das Handlungsfeld der Musikschularbeit in der Studie behandelt. Weiterhin entschied ich mich, den Blick der Musikschullehrer auf ihre gegenwärtige Situation zu richten. Da im Zentrum meines Interesses die Handlungsmöglichkeiten der Musikschullehrer – und nicht z. B. ihre biographisch bedingten Kausalzusammenhänge oder ihre zukünftigen Auswirkungen – standen, erschien mir eine solche Momentaufnahme als sinnvoll.

Bezüglich des Umgangs mit der Grounded Theory waren auch einige Entscheidungen zu treffen. In der Auseinandersetzung mit der damit befassten Literatur wurde mir bald deutlich, dass es unterschiedliche Auffassungen der Grounded Theory gibt. Anselm Strauss, die zentrale Figur dieses Forschungsansatzes, definiert die Grounded Theory in einem späten Interview als einen Denkstil.

Grounded Theory ist weniger eine Methode oder ein Set von Methoden, sondern eine Methodologie und ein Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken (Strauss et al. 2004 S. 14).

Andere Autoren ziehen eine begriffliche Trennlinie zwischen der Grounded Theory – bzw. *grounded theories* – als Forschungsergebnis und der Grounded Theory als methodischen Ansatz (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 1). Darüber hinaus weist Uwe Flick auf den mittlerweile vollzogenen Einzug der einzelnen Bestandteile des methodischen Vorgehens der Grounded Theory ins allgemeine methodische Repertoire der qualitativen Forschung hin. Die Grounded Theory wird nämlich heutzutage nicht nur als Gesamtkonzept in der qualitativen Forschung verwendet: Ihre methodischen Werkzeuge werden in Forschungsprojekten auch unabhängig voneinander bzw. ohne den Anspruch auf gegenstandsverankerte Theoriebildung eingesetzt. Dies hat teilweise inhaltliche, oft aber auch forschungspragmatische Gründe. Das Vorgehen der Grounded Theory ist bisweilen mit den Bewertungskriterien von Forschungsanträgen unvereinbar. Darüber hinaus wird in der Literatur betont, dass dieses methodische Vorgehen hohe Ansprüche an den Forscher stellt: Ansprüche, die häufig junge Forscher im Rahmen von Qualifikationsarbeiten überfordern (vgl. Flick 2007 S. 125 ff.; Truschkat et al. 2005 S. 2).

Grundsätzlich hat sich Strauss für einen solchen flexiblen Umgang mit der Grounded Theory ausgesprochen.

Ich halte den Stil der Grounded Theory für sehr variabel. Der Vorschlag, bei bestimmten Fragestellungen abgekürzte Verfahren anzuwenden, geht genau in diese Richtung. Man muss die Methodologie an die Fragestellungen und die Randbedingungen anpassen. [...] *Ich möchte überhaupt kein Purist sein, sondern ich möchte mit der Methode nützlich sein* (Strauss et al. 2004 S. 15).

Allerdings weisen einige Autoren auf den zunehmend inflationären Gebrauch des Labels Grounded-Theory-Methode hin und zeigen konzeptionelle Probleme auf, die dann auftreten, wenn der innere Zusammenhang der einzelnen methodischen Elemente unbeachtet bleibt (vgl. Flick 2007 S. 125 f., Truschkat et al. 2005 S. 2).

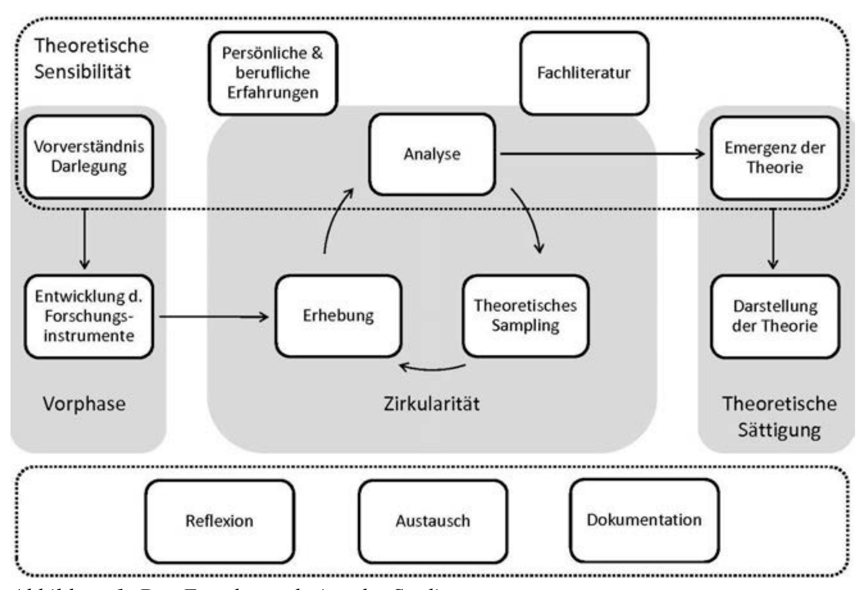


Abbildung 1: Das Forschungsdesign der Studie

Angesichts dieser Argumente, meines Erfahrungshintergrunds und meiner Forschungsressourcen habe ich mich für einen pragmatischen, gleichfalls aber möglichst kohärenten Umgang mit dem Grounded Theory-Instrumentarium entschlossen. Als Richtlinien für die Kohärenz dienten

mir die von Flick und Strauss identifizierten Kernaspekte des Grounded-Theory-Ansatzes: die Zirkularität der Teilprozesse, ein auf die Entwicklung von Erklärungsmodellen abzielendes Codierverfahren, das theoretische Sampling und die damit einhergehende Methode des permanenten Vergleichs (vgl. Flick 2007 S. 126 f.; Strauss et al. 2004 S. 14 f.). Im Sinne dieser Balance zwischen Pragmatismus und Kohärenz mit den Grundsätzen der Grounded Theory entfaltete sich das methodische Vorgehen dieser Studie, das in der Abbildung 1 graphisch dargestellt ist.

Im Folgenden werden die verschiedenen Phasen und die einzelnen Aspekte dieses Vorgehens sowie einige Eckdaten über ihre Entwicklung im Laufe des Forschungsprozesses dargestellt.

2.2 Theoretische Sensibilität: Der Umgang mit Vorwissen, Vorerfahrungen und Vorannahmen

Wie vorhin erwähnt, verfügte ich vor dem Beginn des empirischen Forschungsprozesses über ein breites Spektrum an Vorerfahrungen, Vorwissen und Vorannahmen in Bezug auf die Musikschularbeit in Österreich und das formale/informelle Lernen (siehe 1.3).[1] Die Untersuchung mit einem völlig unvoreingenommenen Blick auf den Forschungsgegenstand zu beginnen, war in meinem persönlichen Fall schlichtweg unrealistisch. Wie bin ich mit dem potenziellen Problem einer von den Vorerfahrungen zu stark geprägten – und dementsprechend eingeschränkten – Wahrnehmung des Untersuchungs-gegenstands in meiner Arbeit umgegangen?

Das sogenannte Prinzip der Offenheit gilt als ein Kernstück der qualitativen Forschung.

Sowohl theoretische Strukturierungen und Hypothesen als auch methodische Verfahren dürfen im Forschungsprozess den Blick auf wesentliche Aspekte des Gegenstandes nicht versperren. Sie müssen sich erweitern, modifizieren, auch revidieren

[1] Zu erwähnen wäre hier auch, dass ich zwischen 2007 und 2009 an der Konzeption, Gestaltung und Durchführung des Symposiums *Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht? Formale und informelle Lern-/Lehrprozesse bei der Entwicklung instrumentaler und vokaler Fähigkeiten* mitgearbeitet hatte, das im März 2009 an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien stattfand und in Ardila-Mantilla/Röbke 2009 dokumentiert ist.

lassen, wenn es notwendig erscheint. Das Prinzip der Offenheit auf theoretischer Ebene zielt vor allem ab auf eine Kritik strenger Hypothesengeleitetheit der Forschung. [. . .] *Der Forschungsprozess muss so offen dem Gegenstand gegenüber gehalten werden, dass Neuauffassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methoden möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert* (Mayring 2002 S. 27 f.).

Dies führte lange in der qualitativen Forschung zur grundsätzlichen Ablehnung von Ex-ante-Hypothesen: Der Forscher sollte möglichst unvoreingenommen – d. h. möglichst frei von Hypothesen, theoretischem Wissen und persönlichen Vorannahmen – das Feld betreten und sich ausschließlich an den im Feld gewonnenen Erkenntnissen orientieren.

Diese Position hat sich mittlerweile als unhaltbar erwiesen. Werner Meinefeld hat die Grundpfeiler der Kritik übersichtlich dargestellt (vgl. Meinefeld 2008). Zum einen stellt er die Frage, wie der Forscher es bewerkstelligen soll, sein alltagsweltliches Wissen, die ihm bekannten theoretischen Konzepte und seine Kenntnisse über den Forschungsgegenstand während des Forschungsprozesses zu „vergessen“.[2] Zum zweiten kritisiert Meinefeld die Fixierung des Blicks auf Ex-ante-Hypothesen.

In Bezug auf die Bewertung der Auswirkungen dieses Vorwissens auf den Forschungsprozess ist zu bedenken, dass dieser nicht erst beginnt, wenn Hypothesen formuliert werden bzw. man ohne Hypothesen „ins Feld geht“. Wenn der gesamte *Forschungsprozess methodisch reflektiert werden soll, so ist die Fixierung auf die Formulierung von Ex-ante-Hypothesen (befürwortend in der quantitativen, ablehnend in der qualitativen Methodologie) nicht haltbar: Die Formung der Aufmerksamkeit des Forschers setzt bereits früher und grundlegender an* (Meinefeld 2008 S. 273 f. Hervorhebung im Original).

Zum dritten weist Meinefeld auf die Rolle, die die Ablehnung von Ex-ante-Hypothesen bei der Etablierung der qualitativen Forschung – und der Behauptung gegenüber der quantitativen Forschung – gespielt hat: Für Meinefeld ist demzufolge diese Ablehnung mittlerweile nicht notwendig bzw. dem Stand der qualitativen und der quantitativen Forschung nicht mehr angemessen (vgl. Meinefeld 2008 S. 274). Demzufolge schlägt er vor,

[2] Franz Breuer bezeichnet eine solche Vorstellung als *eine unrealistische Fiktion, die zu zweifelhaften Vorstellungen über wissenschaftliche Epistemologie führt* (Breuer 2009 S. 120).

sich nicht die Frage zu stellen, ob Vorwissen, Theorien, Hypothesen am Anfang des Forschungsprozesses eine Rolle spielten – diese Frage wäre unvermeidbar zu bejahen –, sondern eher, welche Rolle ihnen im Rahmen des gesamten methodischen Vorgehens eingeräumt wurde und inwiefern diese Rolle das Auftauchen neuer Erkenntnisse ermöglichte bzw. hinderte: Wurden das Vorwissen, die Theorien, die Hypothesen als Forschungsimpulse bzw. als vorläufige Erklärungsmodelle behandelt oder wurde dagegen der Versuch unternommen, sie zu verifizieren bzw. zu falsifizieren? (vgl. Meinefeld 2008 S. 271 f.)

Die Grounded Theory geht diesbezüglich noch einen Schritt weiter. Nach Anselm Strauss und Juliet Corbin stellen die Literaturkenntnisse des Forschers und seine persönlichen und beruflichen Erfahrungen nicht ein Problem, sondern eine unerlässliche Voraussetzung für erfolgreiches Forschen dar: Ohne diese sogenannte *theoretische Sensibilität* ist es nach Strauss/Corbin nicht möglich, die bedeutsamen Zusammenhänge im Datenmaterial zu erkennen und die Daten angemessen zu interpretieren.

Theoretische Sensibilität [. . .] *ist ein Bewußtsein für die Feinheiten in der Bedeutung von Daten. Man kann in eine Forschungssituation mit unterschiedlichem Maß an Sensibilität eintreten. Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zudem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozeß. Theoretische Sensibilität bezieht sich auf die Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen.* [. . .] *Erst die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln* (Strauss/Corbin 1996 S. 25).

Dem Vorwissen wird also in der Grounded Theory eine sensibilisierende Rolle zugewiesen: Herangezogene, der (Fach-)Literatur bzw. der eigenen Erfahrung entnommenen, Konzepte sollen als Aufmerksamkeitsrichtungen betrachtet werden, die z. B. nützlich sind, um sich im Feld zu orientieren, den Forschungsprozess in Gang zu bringen und (vorläufige) Kriterien für die Entwicklung der Forschungsinstrumente und die Auswahl der Probanden zu bestimmen. Um die Transparenz des Prozesses zu gewährleisten,

sollen allerdings das Vorwissen und die Vorannahmen des Forschers expliziert und festgehalten werden (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 8).

Allerdings beschränkt sich die Rolle der theoretischen Sensibilität nicht auf die Anfangsphase des Forschungsprozesses: Wie in Abschnitt 2.8 ausführlich dargestellt, ist es in der Grounded Theory grundsätzlich in jeder Forschungsphase möglich, auf Literatur, theoretische Modelle u. Ä. zurückzugreifen. Außerdem geht die Grounded Theory davon aus, dass die theoretische Sensibilität im Laufe des Forschungsprozesses durch die ständige Analyse des empirischen Datenmaterials zunimmt. Die Konzepte aus der beruflichen und persönlichen Erfahrung des Forschers, die Konzepte aus der Literatur und die im Forschungsprozess entwickelten Konzepte stehen also in einem engen Zusammenhang und bilden die theoretische Sensibilität des Forschers.

Der Begriff der theoretischen Sensibilität fungierte in meiner Studie als Richtlinie für den Umgang mit meinem Vorwissen, meinen Hypothesen und den der Studie zugrundeliegenden Theorien. In der Vorphase der Studie äußerte sich das in zwei konkreten Arbeitsschritten: die Explizierung des Vorverständnisses und die Entwicklung der Kriterien und Instrumente für die erste Erhebungsphase.

2.3 Die Explizierung des Vorverständnisses: Formales/informelles Lernen – eine Ausgangsdefinition

Zu Beginn des Forschungsprozesses habe ich mein Vorverständnis expliziert. Die Darlegung des Vorverständnisses setzte sich aus zwei Komponenten zusammen. Einerseits erstellte ich eine Sammlung von meinen Ideen, Annahmen und Fragen über die Rolle von In-/Formalität in der Musikschularbeit in Österreich.[3] Darin werfe ich z. B. die Fragen auf, ob die Qualität des Gruppenunterrichts womöglich in der Erschaffung von „informellen Lernräumen“ liegt und ob die starke Vorbildwirkung von künstlerisch aktiven Musikschullehrern auf ihre Schülern letztlich auf „informelle pädagogische Impulse“ zurückzuführen ist.

[3] Dieser Explizierungsprozess hatte bereits im vorhin erwähnten Symposium (siehe Fußnote 28) begonnen. Einen Eindruck meines Vorverständnisses vor dem Beginn des empirischen Forschungsprozesses liefert Ardila-Mantilla 2009.

Andererseits formulierte ich auf der Basis der Literaturstudie (siehe 1.2) eine „Ausgangsdefinition“ des Phänomens des formalen/informellen Lernens, die im Laufe der Untersuchung als sensibilisierendes Konzept behandelt wurde. Diese Ausgangsdefinition lautete folgendermaßen:

Formales Lernen und *informelles Lernen* sind ein Begriffspaar, mithilfe dessen sich unterschiedliche Lernkontexte innerhalb und außerhalb von Bildungseinrichtungen untersuchen und analysieren lassen. Viele Eigenschaften von Lernkontexten, die für das Lernen relevant sind, können als Polaritäten aufgefasst werden. Dementsprechend dienen die Begriffe *formales Lernen* und *informelles Lernen* als Sammelbegriffe für solche Eigenschaften: Die Verwendung dieser Begriffe ermöglicht deren übersichtliche Darstellung und vereinfacht somit den Vergleich verschiedener Lernkontexte.

Formales Lernen und *informelles Lernen* sind eher theoretische Konstrukte als Lernrealitäten. Obwohl es grundsätzlich möglich ist, dass ein Lernkontext ausschließlich formale bzw. informelle Merkmale aufweist – sprich: dass er tatsächlich als formaler bzw. informeller Lernkontext bezeichnet werden kann –, hat die damit befasste empirische Forschung gezeigt, dass dieser Fall so gut wie nie eintritt. Lernkontexte weisen meistens sowohl Merkmale von Formalität als auch von Informalität auf, in unterschiedlichen Gewichtungen und mit unterschiedlichen Zwischenbeziehungen. Trotzdem: Die Vorstellung rein formaler bzw. rein informeller Lernkontexte ist unerlässlich, um die Polaritäten entstehen zu lassen, die wiederum die Analyse tatsächlich beobachtbarer Kontexte ermöglichen.

Als Sammelbegriffe können *formales* und *informelles Lernen* nur durch eine Auflistung von Merkmalen definiert werden, die in Lernkontexten zu finden sind. Diese Merkmale hängen aber nicht unbedingt zusammen: Nur wenn die Merkmale als Extrempositionen dargestellt und dem *formalen* bzw. dem *informellen Lernen* zugeschrieben werden, lässt sich das Polaritätensystem des formalen/informellen Lernens konstruieren. Demzufolge ist das Konzept das Resultat einer Attribuierung, die aufgrund politischer, ethischer oder professioneller Intentionen vorgenommen wird. Die Bezeichnung „Merkmale von In-/Formalität“ ist also irreführend: Genau genommen handelt es sich dabei um Attribute von In-/Formalität.

Daraufhin entwarf ich in Anlehnung an Colley et al. (siehe 1.2.2) eine Tabelle solcher Attribute von In-/Formalität (siehe Abb. 2).

Die Tabelle stellt die Attribute von In-/Formalität als mehrdimensionales Kontinuum dar, macht also sowohl die Unabhängigkeit der verschiedenen Attribute als auch ihre – nicht mehr polaren, sondern graduellen – möglichen Ausprägungen in konkreten Lernsituationen sichtbar. Auf der vertikalen Dimension werden die Attribute von In-/Formalität aufgelistet und in vier Bereiche unterteilt: Lernprozess, Setting, Ziele/Absichten und Lerninhalte/Lernergebnisse.[4] Die horizontale Dimension stellt das Kontinuum von In-/Formalität dar. Auf der linken bzw. rechten Seite stehen jene Eigenschaften, die, dem Zweck der Studie entsprechend, formaleren bzw. informelleren Lernkontexten attribuiert werden. Die mit Pfeilen versehenen Zeilen (die „verschiebbaren Blöcke“) veranschaulichen zum einen, dass diese Eigenschaften in Lernkontexten graduell ausgeprägt – also nicht formal oder informell, sondern formal*er* oder informell*er* – sind, und zum anderen dass es sich hier nicht um statische, sondern um dynamische Eigenschaften handelt, die im In-/Formalität-Kontinuum hin und her pendeln können.[5]

Diese Definition galt aber in meiner Studie nicht als zu verifizierende Hypothese: Obwohl sie eine nicht zu unterschätzende Rolle bei der Gestaltung der ersten Forschungsschritte spielte, beschränkte sich diese Rolle auf die Orientierung, die Sensibilisierung, das Rahmenstecken und das In-Gang-Setzen des Forschungsprozesses.

Eine „Grounded“ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. [. . .] *Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen* (Strauss/Corbin 1996 S. 7 f. Hervorhebung im Original).

---

4 Diese Unterteilung greift eine bereits von Colley et al. aufgeworfene Idee auf (vgl. Colley et al. 2003 S. 30f.).

5 Es bestehen interessante Parallelen zwischen diesem Instrument und Christian Winklers Darstellung der systemisch-konstruktivistischen Leitdifferenzen für die dynamische Gestaltung pädagogischer Handlungs-spielräume (vgl. Winkler 2009 S. 109).

Attribute von…		Formalität im Lernen	↔	Informalität im Lernen
Lernprozess	Vermittlung durch… (Wer bietet didaktische-methodische Unterstützung?)	Lehrer ↔ Coach, Mentor	↔	Freund, Kollege ↔ Keine
		Individuelles Lernen	↔	Kollektives Lernen, Lernen in der Gruppe
	Bewusste Strukturierung oder Planung	Strukturierte Tätigkeiten	↔	Keine bewusste Strukturierung der Tätigkeit, inzidenzielle Prozesse
	Pädagogische Zugänge	Lehrerzentrierte pädagogische Zugänge	↔	Lernerzentrierte pädagogische Zugänge
	Evaluation	Summative Evaluation	↔ Formative Evaluation ↔	Keine externe Evaluation
Setting	Lernort	Bildungseinrichtung	↔	Arbeitsplatz, lokale Gemeinschaft, Familie
	Lernziele/Lehrplan	Vorbestimmte Lernziele, Orientierung an einem Lehrplan	↔	Keine vorbestimmten Lernziele, kein Lehrplan
	Zeitrahmen	Begrenzter bzw. vorbestimmter Zeitrahmen	↔	Minimale Zeitrestriktionen
Ziele und Absichten	Lernen als Hauptziel?	Lernen ist das primäre Ziel und Fokus der Aktivität.	↔	Lernen wird nicht direkt beabsichtigt. Die Tätigkeit verfolgt ein anderes Hauptziel.
	Ziele bestimmt von…	Ziele entsprechen den Interessen anderer, die in einer Machtposition sind (Lehrer, Prüfungskommission, Arbeitgeber, Regierung u. Ä.)	↔	Lerner
Lerninhalte und -ergebnisse		Aneignung von etabliertem Fachwissen/Fachkompetenz	↔	Entwicklung von Wissen und Kompetenz aus der eigenen Erfahrung
		Allgemeines, nicht kontextspezifisches Wissen	↔	Kontextspezifisches Wissen
		Explizites Wissen	↔	Implizites Wissen
		Vorgegeben	↔ Flexibel, verhandelbar ↔	Unerwartet, zufällig

Abbildung 2: Attribute von In-/Formalität im Lernen

Darauf soll die Bezeichnung „Ausgangsdefinition“ hindeuten: Die hier skizzierte Darlegung des Vorverständnisses stellt nicht mehr und nicht weniger als eine Momentaufnahme meiner theoretischen Sensibilität vor dem Beginn des Forschungsprozesses dar.

2.4 Die Entwicklung der Kriterien und Instrumente für die erste Erhebungsphase

Wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, war die empirische Untersuchung als Vergleichsstudie auf der Basis von Experteninterviews konzipiert. Nach der Explizierung des Vorverständnisses ging es also darum, die für die Durchführung dieser Interviews notwendigen Kriterien und Instrumente zu entwickeln.

Was die Kriterien betrifft, musste ich vor allem Entscheidungen bezüglich der Auswahl der Interviewpartner treffen. Nach der Grounded Theory geht es in der ersten Erhebungsphase vorrangig um die Erkundung des Themenbereichs. Da mit dem Beginn der Phase der Zirkularität (siehe 2.5) die Auswahl der Interviewpartner vom theoretischen Sampling geleitet wird, müssen bei der Vorbereitung nur Entscheidungen bezüglich des ersten Interviewpartners getroffen werden (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 3). Allerdings musste ich mir Gedanken über die Vergleichbarkeit oder genauer: über das für meinen Forschungsgegenstand angemessene Ausmaß an Übereinstimmung und Kontrast der Fälle machen (vgl. Flick 2008 S. 261).

Für die Untersuchung legte ich das Erteilen von Instrumentalunterricht an einer öffentlich-rechtlichen Musikschule in Österreich als Hauptkriterium fest. Ich schloss damit sowohl Instrumentallehrer in anderen Bildungseinrichtungen (allgemeinbildenden Schulen, Konservatorien, privaten Musikschulen u. Ä.) als auch Musikschullehrer, die keinen Instrumentalunterricht erteilen (Elementar-musikpädagogen, Tanzlehrer u. Ä.), als Interviewpartner aus. Allerdings galt dieses Kriterium nur als Mindestvoraussetzung: Wenn ein Interviewpartner als Instrumentallehrer und als Elementarmusikpädagoge in einer öffentlich-rechtlichen Musikschule arbeitet, dann galt er nach meinen Kriterien als geeignet. Weiterhin nahm ich mir im Sinne meines Vorverständnisses vor, ein möglichst breites Spektrum in Bezug auf andere Aspekte abzudecken: Lehrer verschiedener Instrumente, mit un-

terschiedlichen Gewichtungen in der Lehr- und Konzerttätigkeit, mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Erfahrung, tätig in verschiedenen Musikschulen sollten für die Untersuchung als Interviewpartner herangezogen werden.

In Anlehnung an Andreas Witzel entwickelte ich im Vorfeld der Studie einige Instrumente für die verschiedenen Schritte des Erhebungsprozesses (vgl. Witzel 2000 S. 4):

– Die *Vorlage für die Kontaktaufnahme* der Interviewpartner unterstützte mich dabei, bei der Kontaktaufnahme die Aufmerksamkeit des Interviewpartners auf den Untersuchungsgegenstand zu richten. Darüber hinaus hielt ich in dieser Vorlage meine Entscheidungen bezüglich der Informationen fest, die ich vor der Durchführung des Interviews den Interviewpartnern geben wollte: Informationen über meine Person, über das Forschungsprojekt, über die Auswahlkriterien der Interviewpartner, über Ablauf und Ziele des Gesprächs und über den weiteren Umgang mit dem im Interview erhobenen Datenmaterial (Zusicherung der Anonymität u. Ä.).
– Der *Kurzfragebogen* hatte die Aufgabe, die für die Untersuchung relevanten Fakten zu den Interviewpartnern vor Beginn des Interviews zu erheben: Name, Geschlecht, Alter, gespielte und unterrichtete Instrumente, Ausmaß der Unterrichts- und Konzerttätigkeit, Ausbildungsgrad u. Ä. Damit vermied ich, dass der Gesprächsverlauf im Interview durch solche Fragen gestört wurde.
– Die *Aufzeichnung des Interviews* diente der Konzentration während des Gesprächs und der wörtlichen Transkription des Interviews.
– Die *Vorlage für das Interviewprotokoll* sollte mich vor allem daran erinnern, das Interview unmittelbar nach seiner Durchführung nochmal im Geiste durchzugehen, meine Beobachtungen und Wahrnehmungen zu dokumentieren und Ideen für weitere Forschungsschritte festzuhalten (siehe 2.10).
– Der *Interviewleitfaden* erfüllte verschiedene Funktionen. Einerseits diente er mir als Orientierung und Gedächtnisstütze im Laufe des Gesprächs: Ich hielt darin relevante Themen und vorgefertigte Formulierungen fest, die ich (als eine Art Checkliste) kontrollieren bzw. auf die ich im Laufe des Gesprächs zurückgreifen konnte. Andererseits waren

im Interviewleitfaden einige methodische Hilfen eingebaut, um den Interviewpartnern die Fokussierung auf das Forschungsthema und die Artikulation ihres expliziten und impliziten Expertenwissens zu erleichtern.

Welche methodischen Hilfen sind damit gemeint? Zum einen wurde der Interviewleitfaden nach Themenbereichen strukturiert. Somit versuchte ich, das Gespräch und den Gedankenfluss des Befragten in eine im Einklang mit der Forschungsfrage stehende Richtung zu lenken. Zum anderen versuchte ich, durch den Einsatz verschiedener Fragetypen – wie z. B. offene, theoriegeleitete und Meinungsfragen – meine Interviewpartner zum Nachdenken anzuregen und zur Explizierung ihres Expertenwissens zu ermuntern. Darüber hinaus nahm ich mir vor, im Interview selbst verschiedene Typen von Ad-hoc-Fragen zu stellen: Begründungsaufforderungen („Warum ist dir das wichtig? Warum legst du auf xyz wert?"), klärende bzw. vertiefende Verständnisfragen („Was meinst du mit xyz?"), Zurückspiegelungen („Du meinst also, dass…") und Konfrontationen („Es gibt aber Kollegen, die gehen mit xyz ganz anders um. Was hältst du davon?") (vgl. Flick 2007 S. 203; Stigler/Felbinger 2005 S. 130 ff.; Witzel 2000 S. 5 f.). Außerdem entwarf ich eine Abbildung, die die geplanten inhaltlichen Schwerpunkte des Gesprächs (die vorhin genannten Themenbereiche) graphisch darstellte und die ich den Befragten gleich zu Beginn des Interviews als Denkanstoß vorlegte (siehe erste Fassung des Interviewleitfadens im Anhang).

Schließlich ist hier zu erwähnen, dass ich nach der Logik der Grounded Theory all diese Kriterien und Instrumente als vorläufige Versionen betrachtete. Die grundsätzliche theoretische und methodische Offenheit gegenüber dem Untersuchungsgegenstand haben mit dem Beginn der Erhebung die weiteren Forschungsschritte geleitet (siehe 2.8).

2.5 Die Zirkularität der Datenerhebung und -analyse

Mit dem Anfang der Erhebung – d. h. mit der Durchführung des ersten Interviews – begann die Phase der Zirkularität. Die Zirkularität gilt, wie in Abschnitt 2.1 dargestellt, als ein wesentliches Element der Grounded-Theory-Methodologie. Mit Zirkularität ist die zeitliche und inhaltliche Verzahnung der Datenerhebung und -analyse gemeint. Nach der Grounded Theory sollen also die Bestimmung von Kriterien für die Auswahl der

Probanden, die Durchführung der Interviews und die Analyse des Datenmaterials nicht als chronologisch aufeinanderfolgende Phasen erfolgen, sondern als spiralförmiger Prozess: Jede Erhebungsphase wird von einer Auswertungs- bzw. Analysephase begleitet, die ihrerseits Kriterien für eine weitere Erhebungsphase aufwirft. So entsteht eine Abfolge von Erhebungs- und Auswertungsphasen, die analytisch aufeinander aufbauen.

Hinter dieser methodischen Vorgehensweise steckt eine abduktive Forschungslogik.

Abduktive Schlüsse dienen dazu, eine erklärende Hypothese in der Form zu bilden, dass von einer Folge auf ein Vorhergehendes geschlossen wird. [. . .] *Erkenntnisse auf Grundlage abduktiven Schlussfolgerns kommen, wie Peirce sagt, wie ein Blitz – Gesetz und Anwendung werden gleichzeitig erkannt* (Hildebrand 2008 S. 34).

Was heißt das konkret für den Forschungsprozess? In einem ersten Analyseschritt werden Muster identifiziert und Hypothesen auf der Basis dieser Muster formuliert, d. h. abduktiv generiert. Daraufhin wird überlegt, welche Auswirkungen diese Hypothese hätte, d. h. was zu erwarten wäre, falls sich die Hypothese als richtig erweisen würde. Schließlich sollen diese Erwartungen noch mal am Datenmaterial geprüft werden: Es werden Kriterien für das Heranziehen von weiterem Material (z. B. für die Auswahl des nächsten Interviewpartners oder von Literatur) definiert (siehe 2.8), eine weitere Erhebungsphase wird eingeleitet oder das bisher erhobene Material wird neu gesichtet. Überprüft wird also, inwiefern die abduktiv gewonnene Hypothese mit der Erfahrung übereinstimmt, und das heißt: Der Prozess beginnt und endet bei dem Datenmaterial. Dadurch soll die Gegenstandsverankerung der im Forschungsprozess generierten Theorie gewährleistet werden (vgl. Hildebrand 2008 S. 34 f.; Flick 2007 S. 126 f.)

In der Abbildung 1 wird die Phase der Zirkularität in meiner Studie übersichtsweise dargestellt. Die folgenden Abschnitte nehmen ihre Bestandteile und ihre konkrete Gestaltung in meiner Untersuchung unter die Lupe.

2.6 Die Erhebung des Datenmaterials: Die Durchführung und Dokumentation der Interviews

Anhand der bereits beschriebenen Forschungskriterien und -instrumente konnte ich mit der Erhebung beginnen. Sobald die Kriterien für einen weiteren Interviewpartner feststanden und demzufolge der potenzielle Interviewpartner identifiziert war (siehe 2.8), kontaktierte ich die jeweilige Person telefonisch oder per Mail. Die Vorlage für die Kontaktaufnahme (siehe 2.4) diente mir hier als Richtlinie. Die Mehrheit der potenziellen Interviewpartner sagte ohne erwähnenswerte Schwierigkeiten zu. Die Interviews fanden entweder in Kaffeehäusern oder zu Hause bei den Befragten statt und dauerten im Schnitt eine Stunde.

Das Interview leitete ich ein mit einer Beschreibung der Eckdaten der Untersuchung und der Ziele des Gesprächs anhand der Vorlage für die Kontaktaufnahme. Danach füllte ich mit dem Interviewpartner den Kurzfragebogen aus, holte seine Einwilligung für die Aufzeichnung des Gesprächs, schaltete das Aufnahmegerät ein und stellte die vorformulierte Anfangsfrage.[6] Ab diesem Moment versuchte ich, der Gesprächslogik des Befragten zu folgen und trotzdem den Interviewleitfaden nicht aus den Augen zu verlieren.

Im Idealfall begleitet der Leitfaden den Kommunikationsprozess als eine Art Hintergrundfolie, die zur Kontrolle dient, inwieweit seine einzelnen Elemente im Laufe des Gesprächs behandelt worden sind (Witzel 2000 S. 4).

Mit zunehmender Erfahrung gewann ich immer mehr Flexibilität im Umgang mit dem Kommunikationsverlauf und dem Interviewleitfaden. Die Interviews entfalteten sich mit der Zeit immer mehr als fließende Gespräche, bei denen die Themen assoziativ aus dem Vorangegangenen auftauchen. Das lag zum Teil aber auch daran, dass durch die an der Analyse des Datenmaterials orientierte Weiterentwicklung der Forschungsinstrumente der Interviewleitfaden immer stärker mit der Logik der Interviewpartner übereinstimmte.

Nach dem Abschluss des Interviews ließ ich das Gespräch mit dem Interviewpartner ausklingen. In einigen Fällen folgte hier eine Reflexion

6 Die Anfangsfrage entwickelte sich im Laufe des Forschungsprozesses (siehe 2.8).

des Interviewpartners über das Gespräch, die interessante, oft im Interview nicht erwähnte, Aspekte aufwarf. In einem Fall bat mich der Interviewpartner um eine Art Gegeninterview, in dem ich ihm meine Position als Musikschullehrerin erläuterte. Ich willigte ein, und dieser Perspektivenwechsel stellte sich als eine hochinteressante Erfahrung heraus, die mir ermöglichte, meine bis dahin erreichte theoretische Sensibilität spontan zu explizieren und mir die Verschiebungen in der Betrachtung des Phänomens durch die „Forscherbrille" bewusst zu machen.

Unmittelbar nach dem Interview schrieb ich anhand meiner Vorlage ein ausführliches Protokoll, das unterschiedliche Aufgaben erfüllte. Erstens ging es mir darum, meine Eindrücke und Beobachtungen zu dokumentieren: Ich notierte hier Dinge, die mir im Laufe des Gesprächs oder im Nachhinein ein- bzw. aufgefallen waren und die nicht unbedingt in der Interviewaufzeichnung zu finden wären wie z. B. körpersprachliche Reaktionen oder die vorhin erwähnten nachträglichen Reflexionen der Interviewpartner. Zweitens sollten hier analytische Überlegungen und Forschungsideen festgehalten werden: Ideen für die Datenauswertung und -interpretation, für die Auswahl des nächsten Interviewpartners, theoretische Assoziationen, Bezüge zur Fachliteratur u. Ä. Drittens diente mir das Interviewprotokoll als Korrektiv für die weitere Gestaltung des Forschungsprozesses: Überlegungen zum Ablauf des Gesprächs, zum Interviewleitfaden, zu meiner Rolle als Interviewerin fanden hier Platz. Und viertens benutzte ich das Interviewprotokoll im Sinne Breuers als Arbeitsbehelf zur Selbstreflexion des Forschungsprozesses: Ich versuchte, das Gespräch nachzuspüren, mir meine emotionalen Reaktionen an verschiedenen Stellen des Gesprächs zu vergegenwärtigen, Überlegungen über mein Verhalten und meine Rolle im Gespräch anzustellen u. Ä. (vgl. Breuer 2009).[7]

In weiterer Folge wurde das Interview anhand der Aufzeichnung wörtlich transkribiert. Einige Interviews transkribierte ich selbst, andere ließ ich transkribieren. Bei der Transkription orientierte ich mich an der Empfehlung von Sabine Kowal und Daniel C. O'Conell, *nur solche Merkmale des Gesprächsverhaltens* [zu transkribieren], *die auch tatsächlich analysiert*

[7] Die Thematik der Selbstreflexion wird im Abschnitt 2.10 wieder aufgegriffen und näher erläutert.

werden (Kowal/O'Conell 2008 S. 444). Ich notierte bei der Transkription also nur jene Verhaltensmerkmale, die mir hinsichtlich der Forschungsfragen relevant erschienen oder die ich für das Verständnis des Abschnittes als wesentlich erachtete. Dazu zählten z. B. Lachen, Singen und das Vormachen von musikalischen Bewegungen und Gesten. Die Interpunktionszeichen wurden sparsam verwendet und nur dann eingesetzt, wenn ihre Funktion klar aus dem aufgenommenen Gespräch bestimmt werden konnte. In den meisten Fällen transkribierte ich das gesamte Interview. Nur in einem Fall, in dem der Interviewpartner stark vom Thema abwich, entschied ich mich, diesen Teil des Interviews nicht zu transkribieren und die Verkürzung in der Transkription zu vermerken, falls es sich später herausstellen sollte, dass das Thema doch nicht irrelevant war.

Hinsichtlich der dialektgeprägten Färbungen und der grammatikalischen Abweichungen der Interviewpartner habe ich mich für eine gemischte Strategie entschieden. In den meisten Fällen war offensichtlich, dass die sprachlichen Auffälligkeiten keine Relevanz in Bezug auf den Gegenstand der Untersuchung hatten. In diesen Fällen habe ich sie der besseren Lesbarkeit wegen korrigiert bzw. in Schriftdeutsch übertragen. Allerdings stellte sich fallweise heraus, dass der Umgang der Interviewpartner mit Sprache einen Hinweis auf ihre musikalischen *communities of practice* – d. h. auf eine der Oberkategorien des entwickelten theoretischen Modells (siehe Kapitel 10) – war. In diesen Fällen wurden die Auffälligkeiten beibehalten. Da die Korrekturen nicht bei der Transkription, sondern erst bei der Verfassung der Arbeit vorgenommen wurden, war es möglich, zwischen dem einen und dem anderen Fall zu unterscheiden.

Diese Transkriptionsrichtlinien wurden in einem Transkriptionsleitfaden festgehalten. Die delegierten Transkriptionen habe ich anhand dieses Leitfadens korrigiert.

2.7 Die Analyse des Datenmaterials: Die Codierung und Interpretation der Daten

Dem Zirkularitätsgedanken entsprechend, habe ich nach jedem Interview das erhobene Datenmaterial ausgewertet und analysiert. In dieser Phase des

Prozesses bin ich aber vom Auswertungs- und Interpretationsverfahren der Grounded Theory abgewichen.

Die Grounded Theory verfügt mit dem sogenannten *theoretischen Codieren* über ein festgelegtes System der Datenanalyse (vgl. Böhm 2008 S. 476 ff.):

– Beim *offenen Codieren* werden einzelne Textpassagen ausgewertet und *Codes* (Konzepte) identifiziert. Im Vordergrund stehen hier *In-vivo-Codes*, d. h. Konzepte, die wörtlich im Datenmaterial vorkommen und dementsprechend als vom Interviewpartner selber formulierte Bestandteile seiner subjektiven Theorie betrachtet werden können. Dazu wird der Forscher aufgefordert, bereits während dieser frühen Auswertungsphase das Material regelmäßig aus einer größeren Distanz zu betrachten und sich Notizen über die beobachteten und angenommenen Zusammenhänge zu machen. Solche Analyseprotokolle werden in der Grounded Theory als *Memos* bezeichnet und bilden die Basis für die späteren Interpretationsschritte.
– Beim *axialen Codieren* werden die vorhin identifizierten Codes miteinander in Beziehung gesetzt: Verschiedene Codes werden in den Mittelpunkt eines Beziehungsgeflechts gestellt, und das daraus entstehende Konstrukt wird aus verschiedenen Standpunkten betrachtet und analysiert. Daraus entstehen immer differenziertere und abstraktere Konzepte: die sogenannten *Kategorien*, die aber in dieser Phase des Prozesses noch als vorläufig gelten. Die Ergebnisse dieses Verfahrens sind abduktiv gewonnene Hypothesen über den Forschungsgegenstand, die in weiteren *Memos* (ausformulierte Hypothesen, Diagramme u. Ä.) festgehalten werden und die Richtlinien für das *theoretische Sampling* (siehe 2.8) darstellen. In den früheren Etappen des Forschungsprozesses setzt hier eine weitere Erhebungsphase ein, die der empirischen Überprüfung dieser Hypothesen dient.
– Das *selektive Codieren* findet erst in einer späteren Phase des Forschungsprozesses statt. Mit der Selektion ist hier die Identifikation der *Kernkategorien* der gegenstandsverankerten Theorie gemeint. Der Forscher soll hier seine Code-Listen, Memos und Diagramme betrachten, Gewichtungen vornehmen und den „roten Faden der Geschichte“ mithilfe seiner theoretischen Sensibilität entdecken. Hier ist durchaus zu er-

warten, dass die ursprünglichen Fragestellungen der Untersuchung eine deutliche Verschiebung erfahren haben. Sind die Kernkategorien festgelegt und empirisch überprüft, dann heißt das, dass die entwickelte Theorie die *theoretische Sättigung* (siehe 2.9) erreicht hat und als gegenstandsverankerte Theorie gelten kann.

Für jede einzelne dieser Codierphasen stellt die Grounded Theory konkrete methodische Werkzeuge zur Verfügung. Das Ergebnis ist ein hochelaboriertes und komplexes System der Datenauswertung und -analyse.

Testversuche mit diesem Instrumentarium und der Austausch mit anderen Forschern machten mir klar, dass ein strenges Vorgehen nach diesem System angesichts meines Erfahrungshintergrundes und meiner Forschungsressourcen unrealistisch wäre. Demzufolge entschied ich mich – im Sinne der vorhin erwähnten Balance zwischen Forschungspragmatismus und Kohärenz mit den Grounded-Theory-Grundsätzen (siehe 2.1) – für einen anderen Weg. Bei der Datenauswertung orientierte ich mich an einer von Christiane Schmidt dargestellten Strategie, die sich nach eigenen Angaben *im Rahmen von Forschungsansätzen bewährt hat, die einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postulieren, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen und den Bezug auf Theorietraditionen verzichten* (Schmidt 2008 S. 447 f.). Die ersten Schritte dieser Strategie weisen einige Gemeinsamkeiten mit dem Codierverfahren der Grounded Theory auf: Zunächst werden die Transkripte studiert, die von den Befragten aufgeworfenen Begriffe identifiziert und Auswertungskategorien gebildet; dann werden diese Kategorien zu einem Codierleitfaden zusammengestellt; und daraufhin wird das Material mithilfe dieses Leitfadens codiert.

Die Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt aus *dem Material heraus gebildet worden sind, werden jetzt also* auf *das Material angewendet* (Schmidt 2008 S. 452 f. Hervorhebungen im Original).

Diesen drei Phasen folgt eine quantifizierende Materialübersicht, bei der eine Tabelle mit Häufigkeitsangaben zu bestimmten einzelnen Auswertungskategorien erstellt wird. Schließlich werden Fallinterpretationen gemacht: Ausgewählte Interviewtranskripte werden unter der Perspektive der häufig aufgetretenen Kategorien gelesen und analysiert. Mit diesem Schritt kann der Forscher unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, etwa die Generie-

rung und Überprüfung von Hypothesen, die Ausdifferenzierung der Codes und Kategorien und die Überarbeitung des theoretischen Rahmens (vgl. Schmidt 2008).

Trotzdem versuchte ich auch, die Kernelemente der Grounded-Theory-Methodologie beizubehalten und sie in den Auswertungsprozess zu integrieren. Mein Auswertungs- und Interpretationsverfahren gestaltete sich also folgendermaßen:

– Zuerst führte ich die ersten Arbeitsschritte der Schmidtschen Auswertungsstrategie durch: Studieren des Transkripts, Identifizierung von Codes, Zusammenstellung der Codes zu einem Codierleitfaden und Codierung des Datenmaterials. Bei der Identifizierung und Benennung der Codes orientierte ich mich aber am Code-Konzept der Grounded Theory: Ich legte besonders viel Aufmerksamkeit auf Konzepte und *In-vivo-Codes* und versuchte, über die Beschreibung des Materials hinauszugehen und das Ziel der Hypothesengenerierung nicht aus den Augen zu verlieren. Parallel dazu notierte ich in Memos meine Analyse- und Interpretationsideen, die spontan im Laufe der Auswertung oder gezielt durch die Distanzierung des Materials auftauchten. Das Codieren und das Schreiben von Memos fanden nach jedem Interview statt.
– Anstelle der Schmidtschen quantifizierenden Materialübersicht führte ich als zweiten Schritt einen am axialen Codieren angelehnten Interpretationsversuch durch. Ich erstellte hier Mindmaps und Diagramme mit möglichen Codebeziehungen und -gewichtungen und dokumentierte sie in weiteren Memos. Dieser zweite Schritt fand nicht jedes Mal nach der Datenauswertung statt: Ich setzte ihn in unregelmäßigen Abständen, z. B. wenn eine neue Hypothese assoziativ auftauchte oder wenn sich bei der Erhebung/Analyse Verdichtungen – im Sinne der Kategoriebildung – abzeichneten. Das geschah meistens nach der Durchführung von zwei bis drei Interviews. In den Memos wurde also der jeweilige Stand der emergierenden Theorie in den verschiedenen Forschungsphasen festgehalten.
– An dieser Stelle traten verschiedene Strategien der Hypothesenüberprüfung ein: Ich habe hier nach dem Prinzip des theoretischen Samplings (siehe 2.8) entweder Kriterien für die Auswahl eines weiteren Interviewpartners identifiziert und eine weitere Datenerhebung durchgeführt, mich mit Fachliteratur auseinandergesetzt oder mein gesamtes – empirisch er-

hobenes und analytisch entwickeltes – Material neu gesichtet. In den früheren Phasen des Forschungsprozesses begann hier meistens der zirkuläre Prozess der Erhebung/Analyse wieder von Neuem; in den späteren Phasen kam es hier eher zu Versuchen der Verdichtung und Selektion der Kategorien zum Zweck der Theoriebildung (siehe 2.9).

Demzufolge nutzte ich bei der Datenauswertung die Grounded Theory eher als Forschungsstrategie denn als Methode: einen Umgang, der nach Stefan Titscher, Ruth Wodak, Michael Meyer und Eva Vetter in Forschungsprojekten oft zu beobachten und teilweise in der Grounded Theory selbst angelegt ist (vgl. Titscher et al. 1998 S. 104). Als Kernstücke dieser Strategie galten für mich ein systematisches Vorgehen, die Fokussierung auf theoriefähige Konzepte und eine selbstreflexive, skeptische Forschungshaltung (vgl. Brüsemeister 2000 S. 198 ff.; Strauss/Corbin 1996 S. 27 ff.).

2.8 Theoretisches Sampling als mehrdimensionale Komponente des methodischen Vorgehens

Es ist bereits deutlich geworden, dass das theoretische Sampling ein wesentliches Element des methodischen Vorgehens gewesen ist. Strauss/Corbin definieren das theoretische Sampling folgendermaßen:

> [Das theoretische Sampling ist] *Sampling (Auswahl einer Datenquelle, Fall, Stichprobe, Ereignis etc. a. d. Ü.) auf der Basis von Konzepten, die eine bestätigte theoretische Relevanz für die sich entwickelnde Theorie besitzen. Es ist ein Aspekt der vergleichenden Analyse, der das gezielte Suchen und Erkennen von Indikatoren für die Konzepte in den Daten ermöglicht* (Strauss/Corbin 1996 S. 148).

Das theoretische Sampling ist also einerseits die Entscheidung für einen nächsten Forschungsschritt und andererseits die in der entstehenden Theorie begründete Bestimmung der Kriterien dafür. Das theoretische Sampling geht über die Auswahl der Probanden hinaus: Die Folge dieses Prozesses kann durchaus die Wahl eines nächsten Interviewpartners sein, aber auch die Entscheidung für eine andere Gestaltung der nächsten Erhebungsphase (z. B. für eine Gruppendiskussion), für die Neusichtung des bisher erhobenen Datenmaterials, für eine gezielte Literaturstudie u. a. Dies entspricht dem breiten Datenbegriff der Grounded Theory, bei dem nicht nur empi-

risch erhobenes Material (z. B. Interviewtranskripte), sondern auch Literatur, Reflexionsprotokolle, Gespräche u. v. m. als Datenmaterial gelten (vgl. Böhm 2008 S. 476). Ziel des theoretischen Samplings ist die Validierung der Kategorien und Hypothesen oder genauer: das Heranziehen von Beispielen, die dafür geeignet sind, Kategorien und Hypothesen empirisch zu überprüfen (vgl. Hildebrand 2008 S. 36 f.).

Nach welchen Kriterien kann man aber entscheiden, ob ein Interviewpartner, eine Literaturquelle, ein methodischer Schritt dafür geeignet ist? Die Grounded Theory bedient sich hier der sogenannten *Methode des permanenten Vergleichs*.

[. . .] *das Ziel des weiteren Samplings* [muss sein], *die aus den ersten Daten gewonnenen Erkenntnisse zu differenzieren, zu festigen und zu verifizieren. Dies geschieht mittels einer Maximierung oder Minimierung der Differenzen zwischen den Vergleichsfällen. Während die Erhebung von Kontrastfällen dazu dient, etwaige neue relevante Kategorien zu entdecken und ihre Ausprägungen auszudifferenzieren, führt die Erhebung von Minimalvergleichen zu einer Konsolidierung des Kategoriensystems* (Truschkat et al. 2005 S. 13).

[. . .] *die Notwendigkeit des erneuten Datensammelns* [. . .] *kann einerseits dadurch verursacht werden, dass man Bestätigungen für das bisher Gefundene benötigt, andererseits kann es dazu dienen, das bisher Gefundene durch eine Verbreiterung der Datenbasis in Bezug auf die Allgemeinheit des Ergebnisses zu kontrollieren* (Merkens 2008 S. 296).

Das theoretische Sampling baut also auf dem vorangegangenen analytischen Auswertungsschritt: Auf der Basis der in der vorangegangenen Auswertungsphase identifizierten und entwickelten Kategorien und Hypothesen werden dann Fälle gesucht, die dazu dienen, sie – durch einen Minimalvergleich – auszudifferenzieren oder – durch einen Maximalvergleich – zu erweitern. Das wiederholte Heranziehen von Fällen, die ähnliche bzw. kontrastierende Aspekte aufweisen, soll zur ständigen Revidierung und schließlich zur Konsolidierung des Kategoriensystems führen. Somit werden die Kategorien, dem Prinzip der Zirkularität entsprechend, nicht nur zu Ergebnissen des Forschungsprozesses, sondern auch zu Impulsen dafür.

Kategorien erklären nicht nur Daten, sondern geben gleichzeitig an, welche Vergleiche mit ihnen unternommen werden müssen. Dies bedeutet nichts anderes, als

dass man in der Grounded Theory Kategorien auch als methodische Steuerungsinstrumente für den Forschungsprozess ansieht (Brüsemeister 2000 S. 198).

Das theoretische Sampling spielte in meiner Untersuchung eine wesentliche Rolle. Diese Rolle wird an drei verschiedenen Arbeitsschritten sichtbar, die im Sinne der Zirkularität periodisch stattfanden:
– die Auswahl der Interviewpartner,
– das Heranziehen von Fachliteratur und die Neusichtung von Daten
– und die Weiterentwicklung des Interviewleitfadens.

Die Auswahl der Interviewpartner

Bei der Auswahl der Interviewpartner galt das theoretische Sampling als oberstes Prinzip: Die Kriterien für die Auswahl der Interviewpartner wurden also nicht im Vorfeld, sondern immer nur für den jeweilig nächsten Fall und aufgrund der bisher entstandenen Kategorien und Hypothesen festgelegt.[8] Dies gestaltete sich unterschiedlich in den verschiedenen Phasen des Forschungs-prozesses. Als Beispiele seien hier die Auswahl der Interviewpartner 01, 03, 08 und 10 angeführt.

In der Anfangsphase der Forschung stand eher die Exploration des Untersuchungsgegenstandes im Vordergrund: Mir ging es vor allem darum, ein möglichst breites Spektrum von forschungsrelevanten Themenbereichen zu identifizieren. Als erste Interviewpartnerin wählte ich dann eine Musikschullehrerin aus, die nach dem Stand meiner damaligen theoretischen Sensibilität mehrere Kriterien abdeckte: Es handelte sich um eine Musikschullehrerin, die zwei Instrumente mit sehr unterschiedlichen Vermittlungstraditionen spielt und unterrichtet (Violoncello und Saxophon), in verschiedenen Musikschulen gearbeitet hat, Erfahrung mit verschiedenen Unterrichtsformen hat (Einzel- und Gruppenunterricht, Streicherklassen), hauptberuflich als Musikschullehrerin arbeitet und mit einer gewissen Regelmäßigkeit – sowohl als Cellistin als auch als Saxophonistin – konzertiert. Die Auswahl dieser Interviewpartnerin in der Anfangsphase ging also mit meiner Erwartung einher, dass die Interviewpartnerin viele verschiedene Fragestellungen und Themen für meine Untersuchung aufwirft.

[8] Hier wäre anzumerken, dass im Sinne der Vergleichbarkeit ein äußerer Rahmen für die Auswahl von Interviewpartnern in der Vorphase festgelegt worden war (siehe 2.4).

Mit dem Voranschreiten der Untersuchung gestaltete sich die Auswahl von Interviewpartnern viel differenzierter. In der mittleren Phase der Untersuchung zielte ich eher auf die Bestätigung, Erweiterung und Ausdifferenzierung der Kategorien und Hypothesen ab. Die Auswahl des Interviewpartners 03 (Klavier) z. B. hing mit zwei in der Auswertung der Interviews 01 und 02 identifizierten Kategorien zusammen. Zum einen hatten die Interviewpartnerinnen 01 und 02 die Unterschiede in der Gestaltung von Unterricht bei den verschiedenen Instrumentengruppen hervorgehoben (vorläufiger In-vivo-Code: *Verschiedene Instrumente*). Die Interviewpartnerin 02 hatte in diesem Zusammenhang das Klavier als musikalischen und musikpädagogischen Sonderfall dargestellt. Und beide Interviewpartnerinnen hatten die Tatsache, dass sie mehrere Instrumente spielen und unterrichten, als einen glücklichen und für ihre musikpädagogische Tätigkeit bereichernden Umstand beschrieben. Die Fokussierung auf ein Instrument – und im Idealfall auf das Klavier – lag also als Samplingskriterium nahe. Zum zweiten hatten sich beide Interviewpartnerinnen explizit für einen individualisierten, „freien" Unterricht ausgesprochen und sich vom – aus ihrer Sicht geläufigen – „Unterrichten nach einer Methode" distanziert (vorläufiger In-vivo-Code: *Nach einer Schule/Methode unterrichten*). Als zweites Samplingskriterium bestimmte ich also das „Unterrichten nach einer Methode". Dementsprechend wählte ich für die nächste Erhebungsphase einen Interviewpartner aus, der nur Klavier spielt und unterrichtet und der in seinem Webauftritt seine Unterrichtsmethode als zentral darstellt und sehr ausführlich beschreibt.

Ähnlich erfolgte die Auswahl des Interviewpartners 08. Die diesem Interview vorangegangenen Fälle waren – zumindest zum Teil – im Popularmusikbereich angesiedelt gewesen: Die Interviewpartner 05, 06 und 07 unterrichten jeweils Schlaginstrumente, E-Gitarre und Gesang Popularmusik. Sie alle hatten im Interview einerseits die Beliebtheit ihrer Instrumente thematisiert und andererseits die Rolle des Ensemblespiels und der außerschulischen „Szene" betont (vorläufige Kategorien: Musikschulensembles, externe Ensembles/bestehende musikalische Praxisgemeinschaften). Diese Thematik der „Szenen" bzw. der musikalischen *communities of practice* war bereits vom Interviewpartner 04 (Posaune, Tenorhorn) aufgeworfen worden (siehe 10.2.1), und ihre Relevanz für die Untersuchung war in

dieser Phase des Forschungsprozesses bereits sehr deutlich zu erkennen. Dementsprechend versuchte ich einen Kontrastfall ausfindig zu machen: einen Musikschullehrer, der ein nicht so gefragtes Instrument spielt und dessen Instrument keiner „Szene“ deutlich zuzuordnen ist. Die Wahl fiel auf einen Kontrabasslehrer, der als Musiker stilistisch breit gestreut ist und der in einer Gegend als Musikschullehrer arbeitet, in der der Kontrabass als „Mangelinstrument“ gilt, d. h. als ein Instrument, das aufgrund der mangelnden Nachfrage der gezielten Förderung bedarf.

In der Endphase der Forschung verschob sich die Zielsetzung des Samplings in die Richtung der endgültigen Verdichtung und Validierung der sich bereits abzeichnenden Kernkategorien. Die Wahl des Interviewpartners 10 ging mit dieser Intention einher. Dieser ist nur bedingt als Musikschullehrer zu bezeichnen: Seine Lehrverpflichtung in der Musikschule beträgt fünf Stunden, sein Instrument (Dudelsack) wird in der Musikschule erst seit kurzem als Unterrichtsfach angeboten, und deswegen sind einige Aspekte seiner musikpädagogischen Tätigkeit in der Musikschule noch nicht geregelt. Sein beruflicher Schwerpunkt liegt auf dem Konzertieren und der freiberuflichen musikpädagogischen bzw. musikvermittlerischen Tätigkeit (Gestaltung von Workshops, Seminaren u. Ä.). Der Interviewpartner war mir außerdem als jemand empfohlen worden, dessen Unterricht in der Musikschule „völlig aus dem Rahmen fällt“. Daher erschien er mir im Sinne des maximalen Vergleichs als idealer Fall, um die Grenzen meines bereits in groben Zügen entworfenen theoretischen Modells auszutesten und zu definieren.

In Summe führte dieser Prozess zu einer recht vielfältigen Stichprobe. Ich habe insgesamt zwölf Musikschullehrer interviewt, die in öffentlich-rechtlichen Musikschulen in Wien oder in Niederösterreich arbeiten. Es handelt sich um sechs Männer und sechs Frauen im Alter zwischen dreißig und sechzig Jahren, die aus fünf verschiedenen Ländern stammen: Österreich, Argentinien, Iran, Deutschland und Russland. Insgesamt spielen und unterrichten die Befragten die folgenden Instrumente: Banjo, Blockflöte, Bratsche, Dudelsack, E-Gitarre, Fagott, Gesang Popularmusik, Jodeln, Klarinette, klassische Gitarre, Klavier, Kontrabass, Maultrommel, Posaune, Saxophon, Schlagzeug, Tenorhorn, Viola da Gamba, Violine und Violoncello. Die Ausbildung der Interviewpartner ist unterschiedlich: Alle haben

eine musikalische Ausbildung absolviert; die pädagogische Ausbildung weist dagegen große Unterschiede auf. Die Balance zwischen musikpädagogischer und künstlerischer Tätigkeit der Interviewpartner variiert auch sehr stark. Manche Interviewpartner sind hauptberuflich Musikschullehrer, manche nebenberuflich: Die Lehrverpflichtung schwankte zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 5 und 27 Stunden. Alle Interviewpartner gaben an, künstlerisch aktiv zu sein. Allerdings scheinen sie der künstlerischen Aktivität mit unterschiedlicher Intensität und auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen nachzugehen: Manche Befragte treten wöchentlich, andere nur ein- oder zweimal im Jahr auf; für manche stellt die künstlerische Tätigkeit (auch finanziell) ein berufliches Standbein dar, für andere entspringt sie anderen persönlichen bzw. beruflichen Wünschen und Anliegen.

Die Identifizierung und Kontaktaufnahme der Befragten erfolgte auf unterschiedlichen Wegen. Am Anfang der Untersuchung legte ich eine Liste mit Musikschullehrern an, in der persönliche Informationen, Eckdaten über ihre künstlerische und pädagogische Tätigkeit und für die Untersuchung relevante Anmerkungen festgehalten wurden. Manche dieser Lehrer kannte ich persönlich; die meisten habe ich entweder in Internetrecherchen gefunden oder sie wurden mir von Kollegen, Freunden oder Interviewpartnern empfohlen. Von der endgültigen Stichprobe der Studie kannte ich zwei Musikschullehrer persönlich, mit vier weiteren hatte ich flüchtigen Kontakt gehabt und sechs lernte ich bei der Untersuchung kennen. Allerdings hatten viele Interviewpartner aufgrund meiner Tätigkeit als Universitätsdozentin und Forscherin Vorwissen und Vorannahmen über mich und meine Arbeit: ein Umstand, der bei der Erhebung berücksichtigt werden musste (siehe 2.10).

Das Heranziehen von Fachliteratur und die Neusichtung von Daten

Wie bereits geklärt, kann das theoretische Sampling nicht nur zur Durchführung einer weiteren Erhebung, sondern auch zum Heranziehen von nicht empirischem Material und zur Neusichtung von bereits erhobenen und ausgewerteten Daten führen. Es kann also auch Literatur als sekundäre Datenquelle verwendet werden, sei es als Ideenpool für das theoretische Sampling oder die Datenauswertung, als weiterer „Vergleichsfall“, um allgemeinere Konzepte zu identifizieren oder für die (ergänzende) Validierung

der gegenstandsverankerten Theorie (vgl. Brüsemeister 2000 S. 194 ff.; Strauss/Corbin 1996 S. 33 ff.). Und dies betrifft nicht nur die Literatur: Auch Interview-Postskripte, Dokumente, Beobachtungen, Gesprächs- und Reflexionsprotokolle können für solche Zwecke herangezogen werden (vgl. Witzel 2000 S. 4; Brüsemeister 2000 S. 191). Darüber hinaus kann die Überprüfung neu entwickelter Kategorien und Hypothesen nicht nur durch das Heranziehen neuer Fälle, sondern auch anhand bereits erhobener Fälle erfolgen. Es ist also durchaus möglich, ein bereits ausgewertetes Interview in einer späteren Forschungsphase nach dem inzwischen weiterentwickelten Kategoriensystem noch mal zu codieren (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 21).

Auf diese Ressourcen griff ich in meiner Arbeit intensiv zurück. Zwischen den Erhebungsphasen – insbesondere dann, wenn sich Kategorien verdichteten oder Hypothesen abzeichneten – führte ich immer wieder kleine Literaturstudien durch, die die Suche nach Querbezügen zu den im Datenmaterial aufgefundenen Konzepten im Fokus hatten. Dafür zog ich sowohl spezifisch instrumentalpädagogische als auch allgemein musikpädagogische und allgemein pädagogische Fachliteratur heran. Ich widmete mich auch in regelmäßigen Abständen der (Neu-)Sichtung und Analyse der verschiedenen dokumentierten Forschungsschritte, insbesondere der Protokolle von Selbstreflexion- und Austauschprozessen (z. B. Forschungstagebuch, Interview- und Gesprächsprotokolle, siehe 2.10). Und schließlich führte ich an strategischen Stellen des Forschungsprozesses – z. B. wenn die Angemessenheit einer Kategorie infrage stand – Neucodierungen des Datenmaterials durch, die in der Regel zu Umstrukturierungen des Kategoriensystems führten. Als Beispiele für dieses Vorgehen habe ich im Ergebnisteil dieser Arbeit zwei Entstehungsgeschichten von Kategorien angeführt: In den Abschnitten 9.4 und 10.2 gehe ich näher auf die Prozesse ein, die jeweils zur Bestimmung der Oberkategorien *Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik* und *Partizipation in musikalischen communities of practice* führten.

Die Weiterentwicklung des Interviewleitfadens

Ich habe bereits erwähnt, dass die abduktive Forschungslogik und die Zirkularität des Forschungsprozesses der Grounded Theory zur sukzessiven

Weiterentwicklung, Präzisierung und fallweise sogar zur grundsätzlichen Verschiebung der ursprünglichen Fragestellungen führen.

Anders als bei vielen anderen methodologischen Rahmenkonzepten wird bei der [Grounded-Theory-Methodologie] *die Fragestellung zu Beginn eines Forschungsprojektes jedoch recht offen formuliert und sie erfährt erst im Verlauf der Forschung eine Präzisierung und Konkretisierung. Die anfängliche Offenheit der Fragestellung ist mit der* abduktiven Forschungslogik *der GTM zu erklären: Die Forschungsfrage soll zu Beginn des Forschungsprozesses offen sein, damit Zusammenhänge aus der Empirie heraus auftauchen und „befragt" werden können. Die Fragestellung erfährt dann erst über eine sukzessive Erforschung des Gegenstands mittels der Methode des permanenten Vergleichs eine Zuspitzung* (Truschkat et al. 2005 S. 4. Hervorhebung im Original).

Dieser Fall ist in meiner Studie klarerweise eingetreten: Wie in Abschnitt 1.4 erwähnt, sind die Fragestellungen der Studie entsprechend der Weiterentwicklung meiner theoretischen Sensibilität im Laufe des Forschungsprozesses immer konkreter und schärfer geworden. Sie kamen auch den subjektiven Theorien der Befragten immer näher.

Dieser Prozess war am deutlichsten bei der Weiterentwicklung des Interviewleitfadens zu beobachten. Gemäß dem Prinzip der (methodischen) Offenheit habe ich meinen ersten Interviewleitfaden nicht als endgültiges, sondern als vorläufiges Forschungsinstrument betrachtet und im Forschungsprozess, entsprechend dem jeweiligen Stand der Theoriebildung, einige Male verändert und angepasst.

2.9 Theoretische Sättigung: Die Emergenz der gegenstandsverankerten Theorie

Die Phase der Zirkularität macht in der Grounded Theory den Kern des Forschungsprozesses aus: Im Fall meiner Studie verliefen zwischen der ersten und der letzten Erhebungsphase siebzehn Monate. Ich habe diese Phase als ein Kreisen um den Forschungsgegenstand erlebt: als eine zyklische, spiralförmige Bewegung, die immer kleiner wurde und dementsprechend dem Forschungsgegenstand immer näher kam. Diese Bewegung ging – als eine Art Destillationsverfahren – mit einer Verdichtung der Kategorien einher (siehe Abb. 3).

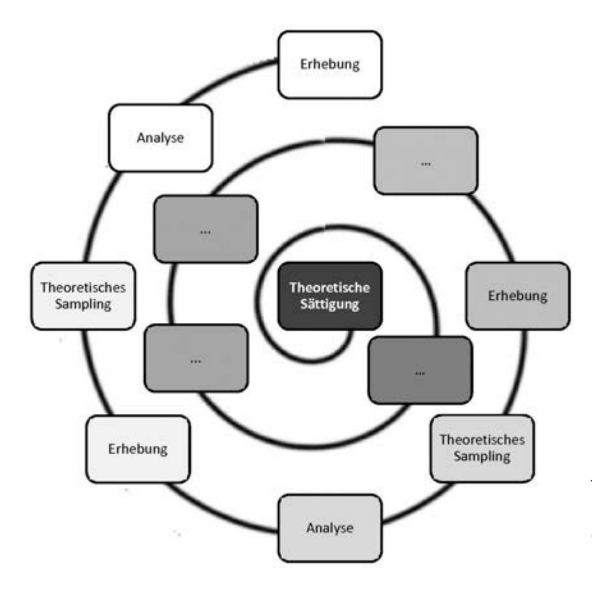


Abbildung 3: Die Zirkularität der Erhebung/Analyse als spiralförmiger Weg zur theoretischen Sättigung

Die Endphase dieses Prozesses wird in der Grounded Theory als *theoretische Sättigung* bezeichnet: Die theoretische Sättigung ist erreicht, wenn die identifizierten Kategorien einen Grad an Differenzierung und Validierung erreicht haben, der eine weitere Datenerhebung überflüssig macht. Stellen die entwickelten Kategorien also bereits das Destillat dessen dar, was den Forschungsgegenstand ausmacht, dann gelten sie als gesättigt und müssen nicht mehr durch weitere Vergleichsfälle empirisch überprüft werden (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 18).

Wie stellt sich diese Sättigung konkret ein? Zum einen wird die theoretische Sättigung als ein Stadium definiert, das vom Forscher – aufgrund seiner mittlerweile hohen theoretischen Sensibilität für den Forschungsgegenstand – erkannt werden muss. Die Einschätzung darüber, ob die theoretische Sättigung bereits erreicht wurde oder nicht, liegt also im Ermessen des Forschers. Dies ist natürlich nicht unproblematisch, was wahrscheinlich der Grund dafür ist, dass in der Literatur die Empfehlung häufig ausgesprochen wird, in dieser Phase dem Austausch mit anderen Forschern eine besondere Beachtung zu schenken (vgl. Böhm 2008 S. 484; Truschkat et al. 2005 S. 18 f., S. 22).

Zum anderen sind in der Grounded Theory methodische Ansätze zu finden, um diesen „Destillationsprozess“ gezielt voranzutreiben und zu gestalten. Das wichtigste Element dieses Verfahrens – das *selektive Codieren* – habe ich bereits in Abschnitt 2.7 vorgestellt. Mit selektivem Codieren sind die Identifikation der Gewichtungen, das Aussortieren und die Zuordnung von Kategorien gemeint. Strauss/Corbin haben ihre Vorstellung dieses Prozesses detailliert beschrieben:

> *Die Erfahrenen* [Forscher] *unter uns wissen tatsächlich, daß es eine Ordnung gibt und daß unsere Memos und Diagramme den Schlüssel dazu bereit halten. Beim* wiederholten Lesen *von Memos und Diagrammen und dem anschließenden* Sortieren *beginnen wir zu entdecken, wie die Kategorien rund um eine Kernkategorie zusammengehören. Ausgehend von unserer allgemeinen Memo-Lektüre verfassen wir eine deskriptive Geschichte. Dann benutzen wir die Kategorien (analytischen Begriffe) aus unseren Memos, um unsere deskriptive Geschichte in eine analytische zu übersetzen.* [...] *In praktischer Hinsicht bedeutet das, wenn wir einmal eine Idee davon haben, wie unsere Kategorien zusammengehören, und über ein organisierendes Schema verfügen (erarbeitet durch das Schreiben unserer deskriptiven und analytischen Geschichten und integrierenden Diagramme), dann können wir unsere Memos entsprechend diesem Schema gruppieren.* Sortieren ist wichtig, weil es das Integrieren abschließt. *Mit diesem Abschluß können wir dann unser Schema an einigen unserer Forschungs-Subjekte erproben: an unseren Kollegen, Komitee-Mitgliedern, Freunden und Ehepartnern. Dieser Abschluß ermöglicht es uns, über jedes einzelne Thema genauso detailliert zu schreiben wie über das integrierte Ganze* (Strauss/Corbin 1996 S. 191. Hervorhebungen im Original).

Der Prozess der Selektion beginnt also mit der Auseinandersetzung mit den Protokollen der vorangegangenen Interpretationsschritte (Memos und Diagrammen). Die Auseinandersetzung macht die Gewichtung der Kategorien offensichtlich: Es wird deutlich, welche Kategorien für den Forschungsgegenstand weniger relevant sind, welche anderen Kategorien zugeordnet werden können und welche Kategorie als Mittelpunkt des Systems betrachtet werden kann. Diese sogenannte *Kernkategorie* wird dann zum Organisationsprinzip für die Ausarbeitung der *analytischen Geschichte*. Mithilfe der Kernkategorie können die anderen Kategorien so strukturiert werden, dass sie „den roten Faden einer Geschichte“ ergeben. Darauf folgend wird dieser Theorieentwurf an verschiedenen Menschen erprobt. Hält er der Erprobung stand, dann geht es nur darum, „die Geschichte zu erzählen“, d. h.

kreativ an der Darstellung der Theorie zu arbeiten (vgl. Hildebrand 2008 S. 36 f.).

Eine analytische Geschichte ist nichts anderes als eine zusammenhängende Betrachtung der zentralen Kategorien [. . .] *Diese fiktiven analytischen Geschichten mit einer Kernkategorie* [. . .] *hinterlassen einen Eindruck über das Endprodukt des Forschungsprozesses* (Brüsemeister 2000 S. 216 f.).

Die theoretische Sättigung markiert also das Ende des theoretischen Samplings und somit den Punkt, an dem der Forscher mit der Datenerhebung aufhören kann bzw. soll (vgl. Truschkat et al. 2005 S. 18).

Diese Darstellung macht allerdings deutlich, dass der Prozess der Theoriebildung in der Grounded Theory nicht nur mit der Selektion und Systematisierung der Kategorien zu tun hat, sondern auch – und im hohen Maße – mit ihrer Abstraktion in übergeordneten Kategorien. Die theoretische Sättigung ist das Ergebnis eines Abstraktionsprozesses: Sie kann also Modelle mit verschiedenen Abstraktionsstufen hervorbringen und hängt demzufolge nicht wenig mit dem Generalisierungsziel des Modells zusammen. Der Forscher hat also nicht nur zu bestimmen, wann die theoretische Sättigung eingetreten ist, sondern auch, auf welcher Abstraktionsstufe diese Sättigung stattgefunden hat und demzufolge wie die Reichweite der Ergebnisse einzuschätzen ist. Umgekehrt heißt das aber auch, dass es möglich ist, Vergleichsdimensionen von vornherein zu bestimmen und das Ausschöpfen der Vergleichsmöglichkeiten dieser Dimensionen als Kriterium für das Eintreten der theoretischen Sättigung zu behandeln (vgl. Böhm 2008 S. 482; Flick 2008 S. 259 f.; Truschkat et al. 2005 S. 20).

Von den frühen Interpretationsversuchen zur Theoriebildung

Die Endphase meines Forschungsprozesses habe ich diesem Modell entsprechend gestaltet. Über lange Strecken des Forschungsprozesses hatten sich drei Kategorien immer wieder als höher geordnete Kategorien herausgestellt. Früh im Forschungsprozess hatte ich diese *Ziele*, *Strategien* und *Ressourcen des Musikschullehrers* genannt. Damit waren die folgenden drei Fragestellungen gemeint: Welche Ziele verfolgt der Musikschullehrer? Welche Strategien setzt er ein, um diese Ziele zu erreichen? Auf welche Ressourcen greift er dabei zurück?

Mit dem Voranschreiten der Untersuchung erfuhren diese Kategorien eine Ausdifferenzierung. In der Mittelphase der Untersuchung war bereits deutlich geworden, dass die Bestimmung der Ziele ein aktiver und individueller Prozess der Befragten war: Dementsprechend war aus der Kategorie *Ziele* die Kategorie *Zielsetzungen* geworden. Bis dahin hatten auch zwei den Zielsetzungen zugeordnete Kategorien – die der *musikalischen communities of practice* und die der *Motivation* – so stark an Gewichtung gewonnen, dass sich die Frage stellte, ob sie als Unter- oder Oberkategorien zu betrachten waren. Bei den *Strategien* war es mittlerweile offensichtlich, dass die Musikschullehrer hier manchmal proaktiv, manchmal reaktiv und manchmal gar nicht handelten: Die hier beschriebenen Prozesse waren also nur bedingt als Strategien des Lehrers zu bezeichnen. Demzufolge bekam diese Kategorie – Bezug nehmend auf die Theorie des situierten Lernens in *communities of practice* von Jane Lave und Etienne Wenger (vgl. Lave/Wenger 2008) – die Bezeichnung *(Vermittlungs-)Praktiken*. Sie umfasste neun Unterkategorien: die Kategorien *Unterricht*, *interne/externe Ensembles*, *Projekte*, *Prüfungen*, *Wettbewerbe*, *Konzerte*, *Üben*, *Musik in der Familie* und *Musikhören*. Die *Ressourcen* waren in diesem Stadium in drei Gruppen unterteilt: die Kategorien *Ressourcen des Schülers*, *Ressourcen des Lehrers* und *Ressourcen der Musikschule*. Allerdings zeichneten sich bereits Korrelationen ab zwischen den Faktoren, die den *Ressourcen* zugeordnet waren, und den *Zielsetzungen* bzw. den *(Vermittlungs-)Praktiken*.

In der Endphase des Forschungsprozesses war bereits offensichtlich, dass die Unterkategorien der *(Vermittlungs-)Praktiken* entsprechend ihren Funktionen und Gestaltungsmöglichkeiten in vier Gruppen unterteilt werden mussten: Es war deutlich geworden, dass für die Interviewpartner 1. der Unterricht, 2. die *Ensembles* und *Projekte*, 3. die *Prüfungen*, *Wettbewerbe* und *Konzerte* und 4. das *Üben*, die *Musik in der Familie* und das *Musikhören* vier Hauptkontexte darstellen, in denen Schüler musikalische Lernerfahrungen machen, und dass die Interviewpartner diese Kontexte einerseits als gegebene Realitäten betrachten und andererseits mitgestalten. Diese Erkenntnis führte zur Einführung der übergeordneten Kategorie *Musiklernwelten erkennen und (mit-)gestalten*. Die Situation bei den *Zielsetzungen* war etwas schwieriger: Die Ausdifferenzierung der untergeordneten Kate-

gorien *Wissensaneignung* und *Motivation* hatte deutlich gemacht, dass die individuelle Bestimmung der Ziele der Interviewpartner mit Vorstellungen über Musik zusammenhängt. Darüber hinaus gab es zwei weitere größere Kategorien, deren Bedeutung im Laufe des Forschungsprozesses jeweils zu- und abgenommen hatte: Die Kategorie der *musikalischen communities of practice* hatte sich erheblich verdichtet und wies mittlerweile Querverbindungen zu einer breiten Reihe von Kategorien auf; dagegen hatte die Kategorie der *Ressourcen* kaum eine Weiterentwicklung erfahren.

Das Anstellen weiterer Vergleiche – d. h. die Durchführung weiterer Interviews – machte bald offensichtlich, dass eine weitere Verdichtung bzw. eine Ausdifferenzierung der Kategorien nicht mehr eintreten würde: Die theoretische Sättigung war eindeutig erreicht. Demzufolge stellte ich den Versuch an, die Zusammenhänge nach der vorhin beschriebenen Vorgehensweise durch die Selektion, die Neuordnung und die Abstraktion der bestehenden Kategorien zu klären. Als hilfreich erwies sich hier die Empfehlung von Strauss/Corbin, verschiedene Kategorien in den Mittelpunkt zu stellen und zu prüfen, inwiefern sich die „Geschichte" aus der Perspektive der jeweiligen Kategorie erzählen lässt (vgl. Strauss/Corbin 1996 S. 94 ff.). Dieses Vorgehen führte schließlich zur Betrachtung des Phänomens aus einer höheren Abstraktionsstufe. Als Kernkategorie definierte ich den Zusammenhang zwischen Vermittlungspraktiken (*Musiklernwelten erkennen und (mit-)gestalten*) und Zielvorstellungen (*das Phänomen Musik begreifen, Ziele definieren*). Die Kategorie der *Ressourcen* wurde in andere Kategorien integriert. Und die Kategorie der *communities of practice* wurde zur *Förderung von communities of practice* und dementsprechend den Zielvorstellungen zugeordnet.[9]

Abschließend überprüfte ich die Validität und Generalisierbarkeit des Modells durch eine Reihe informeller Gespräche und öffentlicher Präsentationen (siehe 2.10). Das Ergebnis war eine gegenstandsverankerte Theorie der Musikschularbeit, die einerseits für die Musikschularbeit in Österreich gilt und andererseits eine ausbaufähige Basis für die Untersuchung von weiteren Musikschulsystemen darstellt.

---

[9] Auf den besonderen Status dieser Kategorie und ihr im Forschungsprozess deutlich erkennbares Potenzial wird im Kapitel 10 näher eingegangen.

2.10 Reflexion, Austausch, Dokumentation: Drei Strategien zur Gewährleistung der Gütekriterien

Die vorhergehenden Abschnitte haben deutlich gemacht, dass im Laufe der Studie viele methodische und inhaltliche Entscheidungen getroffen werden mussten: Entscheidungen, die eine hohe theoretische Sensibilität meinerseits voraussetzten. Angesichts meiner Nähe zum Forschungsfeld (siehe 1.3) stellte sich hier die Frage: Wie könnte ich verhindern, dass meine Vorgeschichte im Feld meine Wahrnehmung der Daten trübt und die Oberhand bei Entscheidungsprozessen übernimmt? Wie könnte ich die Gegenstandsverankerung der Theorie gewährleisten?

Das Problem der persönlichen Verwicklung des Forschers in das Forschungsthema ist regelmäßig Gegenstand des Diskurses der qualitativen Forschung. Wie in Abschnitt 2.2 geklärt, ist die Forderung der vollkommenen Unvoreingenommenheit des Forschers mittlerweile revidiert. Das Ideal der Objektivität ist der Vorstellung der *epistemologischen Perspektivität* gewichen:

Der Gedanke der Perspektivität der Weltwahrnehmung und -deutung sowie der Reflexion der subjektiven Erkenntnisvoraussetzungen öffnet einen Blick auf das einschlägige Spektrum von Wahrnehmungs- und Interpretationsmöglichkeiten und die jeweiligen Bedingungshintergründe der verschiedenen Varianten. Auf diese Weise wird ein Austausch, eine Selbst-/Reflexion und Dezentrierung von Positionen und Konstruktionen ermöglicht: Der übliche Blick aus einem Muster *kann bei solchen Konstrastierungen unter Umstände zu einem reflexiven* Blick auf das Muster *gewandelt, umgearbeitet werden. Dies kann zur Veränderung und Selbst-Entwicklung von Sachverhalts- bzw. Geschehensauffassungen auf Seiten der an dem Vergleichs- bzw. Austauschprozess Beteiligten anhalten bzw. beitragen. In diesem Zusammenhang ist auch der Forschende eingebunden. Er kann sich selbst nicht über die grundlegenden Perspektivitätsvoraussetzungen – seine Subjekthaftigkeit, Standpunktgebundenheit – erheben: Seine Sicht unterscheidet sich von der anderer Mitakteure nicht in der epistemologischen Basischarakteristik* [. . .] *Sein Vorteil ergibt sich vielmehr aus dem Verfügen über spezifische methodische Erkenntnisverfahren sowie aus der größeren Handlungsentlastung und Muße zur Rekonstruktion, zur Kontrastierung, zur Gegenstands- und Selbst-Reflexion* (Breuer 2009 S. 121 f. Hervorhebung im Original).

In der qualitativen Forschung gilt also der Forscher mittlerweile als Akteur

des Forschungsprozesses: ein Akteur mit eigenen Wahrnehmungen und Anliegen, der sich von den Beforschten nur dadurch unterscheidet, dass er über ein breiteres methodisches Repertoire und über mehr Möglichkeiten verfügt, seine Wahrnehmungen intensiver zu reflektieren und infrage zu stellen. Nur diese zwei Ressourcen: das methodische Vorgehen und die breiteren Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion befähigen ihn, den Gegenstand aus mehreren Perspektiven – und nicht nur aus der eigenen – zu betrachten. Nur sie begründen den Anspruch auf den über das Alltagswissen stehenden wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn.

Dieser Grundsatz galt in meiner Studie als Maxime für die Gewährleistung von Gütekriterien. Dafür habe ich unterschiedliche Instrumente an verschiedenen Stellen des Forschungsprozesses eingesetzt. Einige dieser Instrumente – wie z. B. die Anwendung eines kodifizierten Verfahrens oder die explizite Suche nach abweichenden, negativen und extremen Fällen (vgl. Steinke 2008 S. 323 ff.) – sind in diesem Kapitel bereits zur Sprache gekommen. In diesem Abschnitt möchte ich noch drei Strategien beschreiben, die den gesamten Prozess permanent begleiteten und die ich gezielt wegen der Erhaltung der Multiperspektivität eingesetzt habe: den regelmäßigen Austausch mit anderen, die permanente Reflexion des Forschungsprozesses und die Dokumentation der Forschungsschritte.

Der regelmäßige Austausch mit anderen

Strategien der kommunikativen Validierung – d. h. der Validierung von methodischen Entscheidungen, Interpretationsschritten, Forschungsergebnissen u. a. durch Kommunikationsprozesse – sind ein wesentlicher Bestandteil des methodischen Repertoires der qualitativen Forschung.

Durch die Diskussion über die eigene Arbeit und das Vorgehen beim Sampling wird man genötigt, eigene Schritte zu explizieren und zu begründen. Etwaige blinde Flecken werden so rechtzeitig in der Diskussion „entlarvt“. Der Austausch verhindert also, dass der Forschungsprozess eine Dynamik gewinnt, die für Außenstehende nicht mehr nachvollziehbar ist. Gleichzeitig gibt die Diskussion Sicherheit in der Vorgehensweise. So kann in Übereinkunft mit anderen ForscherInnen die Kernkategorie kommunikativ validiert und ihre theoretische Sättigung bestätigt werden, bevor das Sampling abgeschlossen wird. Der Austausch mit anderen im Sinne einer kommunikativen Validierung der Forschungsergebnisse bildet somit eines der

zentralen Gütekriterien qualitativer Forschung, dem im Zuge des theoretischen Sampling besondere Bedeutung zukommt (Truschkat et al. 2005 S. 22).

Durch den Austausch mit anderen lassen sich also die Indikation des Forschungsprozesses, die empirische Verankerung von Hypothesen und Forschungsergebnissen und die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleisten (vgl. Steinke 2008 S. 323 ff.).

Dieser Austausch kann unterschiedlich gestaltet werden. In der Literatur werden die Forschungssupervision, Forschungskolloquien oder -werkstätten, die Diskussion mit den Beforschten oder ihnen ähnlichen Personen, Forschungsprojekte in Teams und informelle Gespräche mit Kollegen und Freunden als Beispiele dafür angeführt (vgl. Ilg/Boothe 2010 S. 23 ff.; Breuer 2009 S. 128 ff.; Böhm 2008 S. 477; Steinke 2008 S. 326 ff.; Strauss/Corbin 1996 S. 191). Das Ausmaß an Strukturierung und die im Fokus stehenden Themen sind dementsprechend variabel. Der Austausch kann – wie etwa in einer Interpretationswerkstatt – ritualisiert und nach festgelegten Regeln erfolgen oder sich – z. B. im Gespräch mit einer Arbeitskollegin während der Mittagspause – zufällig ergeben und spontan entfalten. Im Mittelpunkt kann in der Interpretationswerkstatt z. B. die Deutung des Datenmaterials, im Gespräch mit der Kollegin eher das persönliche Erleben des Forschungsprozesses des Forschers stehen.

In meiner Studie nahm der Austausch mit anderen unterschiedliche Formen an und erfüllte verschiedene Funktionen. Im Vorfeld und in der Anfangsphase der Untersuchung spielte die Supervision durch einen Soziologen im Rahmen eines Universitätsseminars eine maßgebliche Rolle. Hier wurden vorrangig methodische Angelegenheiten – wie z. B. der Umgang mit meiner Verstrickung ins Forschungsfeld und die Angemessenheit der einzelnen methodischen Schritte – diskutiert und die diesbezüglichen Entscheidungen validiert. Wesentlich war auch in dieser Phase das erwähnte Symposium *Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht? Formale und informelle Lern-/Lehrprozesse bei der Entwicklung instrumentaler und vokaler Fähigkeiten* (siehe 2.2), in dem ich zum ersten Mal mein Forschungsvorhaben der instrumental-pädagogischen *scientific community* präsentierte und einen Eindruck davon bekam, wie die Thematik von verschiedenen Vertretern des Fachs wahrgenommen und eingeschätzt wurde.

Im Laufe der Untersuchung erfolgte die kommunikative Validierung von forschungsrelevanten Angelegenheiten vor allem in der Supervision durch meinen Betreuer und durch den Austausch mit Mitforschenden in Forschungskolloquien. Im Rahmen des gesamten Forschungsprozesses habe ich regelmäßig drei verschiedene Forschungskolloquien besucht: eines davon mit instrumental-pädagogischem Fokus, eines mit Fokus auf musikpädagogische Forschungsprojekte und eines mit Fokus auf qualitative Studien im Bereich Musik. Die unterschiedliche Besetzung und Schwerpunktsetzung dieser Kolloquien erwiesen sich im Forschungsprozess als enorm nützlich: Die Validierung einzelner Schritte und Ergebnisse konnte somit in einem zwei- oder sogar dreistufigen Verfahren erfolgen. In diesen Kolloquien habe ich meine Forschungsmethoden, Hypothesen, Zwischenergebnisse, Probleme u. Ä. zur Diskussion gestellt: Ich habe z. B. Aspekte meiner Rolle im Forschungs-prozess (die Verstrickung in das Forschungsfeld, meine Strategien der Dezentrierung) offengelegt, die Entstehungsgeschichte einer Oberkategorie im Detail rekonstruiert, Fragen bezüglich des theoretischen Samplings und der theoretischen Sättigung diskutiert und vorläufige Ergebnisse präsentiert.

Darüber hinaus fand in dieser Phase der Untersuchung der Austausch mit anderen in zwei weiteren Formen statt. Während der gesamten Phase der Erhebung/Analyse hielt ich eine Lehrveranstaltung für Studenten der Studienrichtung Instrumental- und Gesangspädagogik mit dem Titel *Musiklernen… informell* ab, die sich der Thematik der In-/Formalität im und rund um den Instrumentalunterricht widmete. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung habe ich also regelmäßig forschungsrelevante Fragen mit angehenden Musikschullehrern (und ehemaligen Musikschülern) diskutiert und zahlreiche Impulse für die Weiterentwicklung der Untersuchung bekommen. Die Studenten waren im Seminar aufgefordert, Recherchen durchzuführen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren und Seminararbeiten zu schreiben. Diese Seminararbeiten dienten mir also auch als sekundäre Datenquelle (siehe 2.8).[10] Außerdem suchte ich hier intensiv das Gespräch mit Experten aus dem Forschungsfeld, sprich: mit Musikschulleitern und -lehrern. Ich gewährte ihnen einen Einblick in verschiedene Aspekte der

[10] Ein Beispiel dafür ist im Abschnitt 10.2.1 zu finden.

Studie, tauschte mich mit ihnen darüber aus und dokumentierte diese Gespräche für eine spätere Einbeziehung der Daten in den Forschungsprozess.

In der Endphase der Untersuchung standen weniger der Forschungsprozess als die Validierung der Ergebnisse, die Bestimmung des „roten Fadens der Geschichte" und die Theoriedarstellung im Mittelpunkt. Da in meiner Studie keine Fallrekonstruktionen, sondern ein theoretisches Modell entwickelt wurde, kam eine kommunikative Validierung der Ergebnisse durch die Interviewpartner nicht wirklich infrage.

Kommunikative Validierung *ermöglicht eine Rückbindung der im Forschungsprozess entwickelten Theorie an die Untersuchten. Unangemessen ist kommunikative Validierung, wenn die generierte Theorie jenseits der Zustimmungsfähigkeit der untersuchten Personen liegt* (Steinke 2008 S. 329. Hervorhebung im Original).

Als angemessener erwies sich hier die Validierung der Ergebnisse durch die Mitglieder der vorhin erwähnten musikpädagogischen Forschungskolloquien. Da die Mitglieder dieser Kolloquien einerseits regelmäßig einen Einblick in den Forschungsprozess bekommen hatten und andererseits – besonders im Fall des Kolloquiums mit instrumentalpädagogischem Schwerpunkt – in ähnlichen Tätigkeitsbereichen wie meine Interviewpartner arbeiten,[11] waren sie besser in der Lage, die Forschungsergebnisse in ihrer Kohärenz, Datenverankerung und Relevanz einzuschätzen.[12] Diese Vorgehensweise könnte nach Stefan Ilg und Brigitte Boothe sowohl als kommunikative Validierung – durch die Diskussion mit Personen, die in ähnlichen Berufen wie die Befragten tätig sind – als auch als argumentative Validierung durch Forschertriangulation bezeichnet werden (vgl. Ilg/Boothe 2010 S. 23 ff.).

Was den „roten Faden" und die Theoriedarstellung betrifft, hat sich das Abhalten von Vorträgen als ein enorm nützliches Instrument herausgestellt.

---

11 Viele Teilnehmer des betreffenden Forschungskolloquiums sind beruflich – z. B. als Lehrer oder Leiter – im Musikschulbereich aktiv.

12 An dieser Stelle sei allerdings auf die grundsätzliche Spannung zwischen theoretischer Sensibilität und kommunikativer Validierung hingewiesen. Da die intensive Auseinandersetzung des Forschers mit den Daten und dem Forschungsgegenstand mit einer erheblichen Zunahme seiner theoretischen Sensibilität einhergeht und diese Sensibilität die Grundlage für methodische und inhaltliche Entscheidungen darstellt, ist es für Dritte häufig schwierig, diese Entscheidungen in ihrer Gesamtheit nachzuvollziehen.

In der Endphase des Forschungsprojekts habe ich einige Vorträge über meine Studie mit verschiedenen Schwerpunkten gehalten: In manchen habe ich das übergeordnete theoretische Modell, in anderen Teilaspekte präsentiert; bei manchen handelte es sich um kurze, übersichtliche Vorträge, andere nahmen bis zu einer Stunde in Anspruch; in einem Fall war der Fokus sogar auf Einzelaspekte des methodischen Vorgehens gelegt. Diese Vorträge fanden im Rahmen verschiedener Tagungen statt, die von unterschiedlichen Menschen besucht wurden: Die Palette reichte hier von Vertretern des Musikschulbereichs über Forscher im Bereich der Musikpädagogik bis hin zu Soziologen. Der dazu notwendige, wiederholte Perspektivenwechsel und der Austausch im Rahmen solcher Veranstaltungen haben mich für die wesentlichen Aspekte der „Geschichte" sensibilisiert, auf Brüche und Missverständnisse aufmerksam gemacht und zahlreiche Impulse für die Darstellung der Ergebnisse geliefert.

Die permanente Reflexion des Forschungsprozesses

Wie Breuer anmerkt, lassen sich bezüglich der persönlichen Verwicklung des Forschers in sein Thema zwei Umgangsweisen feststellen: Die individuellen Resonanzen des Forschers – das sind seine im Forschungsprozess auftretenden Wahrnehmungen, Assoziationen, Reaktionen u. Ä. – können entweder als Fehlerquelle oder als positive Erkenntnismöglichkeiten aufgefasst werden. Demzufolge kann es im Forschungsprozess entweder darum gehen, das Auftreten von Resonanzen zu unterdrücken, oder darum, Resonanzen bewusst wahrzunehmen und gezielt zu nutzen (vgl. Breuer 2009 S. 127 f.). Entscheidet man sich für die zweite Umgangsweise, dann verschiebt sich die Funktion der in der Literatur häufig geforderten Reflexion des Forschungsprozesses. Aufgabe der Reflexion ist dann nicht nur, Werthaltungen und Vorannahmen zu explizieren und damit verknüpfte Entscheidungen transparent zu machen (vgl. Ilg/Boothe 2010 S. 12, S. 18 ff.; Steinke 2008 S. 330 f.), sondern auch Impulse für das Vorantreiben des Forschungsprozesses zu liefern.

Die Forscherin kann ihren Blick in der Feldinteraktion nicht nur „nach draußen" (auf das intendierte Objekt und dessen Handeln), sondern auch auf sich selbst *richten* [. . .] *Meine eigenen Reaktionsweisen, die Affekte und Emotionen, die ich im Kontakt spüre – all das lässt sich als Hinweis auf Merkmale des Forschungsob-*

jekts nutzen, denen die Forscherin genauer nachgehen kann (Breuer 2009 S. 124 f. Hervorhebung im Original).

Die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf die Eigenresonanzen an „Leib und Seele“, die bei Berührungen mit dem (Untersuchungs-)Objekt zustande kommen, ist eine Erkenntnispraxis, die für psychoanalytische Denk- und Behandlungsweisen (als Arbeit über die „Gegenübertragung“) charakteristisch ist und dort besonders elaboriert und gepflegt wird […] *Dieses Erkenntnisprinzip wird von Georges Devereux auf den humanwissenschaftlichen Forschungskontakt transferiert: Des Forschers Ablesen von Resonanzen am eigenen Körper, die in der Forschungssituation hervorgerufen werden, wird als ein Erkenntnisfenster, als Verstehensmethodik angesehen und zur Nutzung empfohlen. In diesem Zusammenhang spielen Ängste vor dem Objekt bzw. bestimmten Gegenstandscharakteristika und damit einhergehende Ausblendungen und Vermeidungsimpulse eine besonders herausgehobene Rolle, aber auch entsprechende Attraktion und Faszination sind hinsichtlich ihrer Aufmerksamkeitskonsequenzen etc. von Bedeutung* (Breuer 2009 S. 125).

Nach diesem Grundsatz habe ich die (Selbst-)Reflexion in meiner Arbeitsmethode verankert. Im Forschungsprozess habe ich mich hauptsächlich zweier methodischer Werkzeuge bedient: den Interviewprotokollen und dem Forschungstagebuch. Da einige Funktionen des Interviewprotokolls bereits in Abschnitt 2.6 zur Sprache kamen, möchte ich hier nur auf den Prozess der (Selbst-)Reflexion eingehen, der mithilfe dieses Protokolls in Gang gesetzt wurde.

Bei der Erstellung des Interviewprotokolls habe ich jedes Mal eine Phase dafür verwendet, das Interview mithilfe meiner Notizen im Geiste zu rekonstruieren und mir dabei auftretende Beobachtungen, Empfindungen, emotionale Reaktionen u. Ä. zu notieren. In einem Interviewprotokoll habe ich z. B. meine Empörung darüber festgehalten, dass der Interviewpartner seine pädagogischen Bemühungen um das Lernen seiner Schüler als „Blumen für die Säue“ bezeichnet hatte; in einem anderen artikulierte ich mit Argwohn den scheinbaren Erfolg einer Interviewpartnerin; in einem dritten reflektierte ich die Tatsache, dass die ausführliche Darstellung der Methode eines Interviewpartners (eines Pianisten) bei mir die vage Hoffnung geweckt hatte, meine spieltechnischen Probleme endgültig aus dem Weg zu räumen. Solche Reflexionen haben mich immer wieder für forschungsrelevante Aspekte sensibilisiert: Die Identifizierung und Ausdiffe-

renzierung von Codes und Kategorien – in diesen drei Fällen z. B. der Kategorien *selektive/inklusive Umgangsweisen*, *Leistung sichtbar machen* und *Methoden* – waren nicht selten auf solche Notizen zurückzuführen.

Darüber hinaus dokumentierte ich im Interviewprotokoll Wahrnehmungen über die Interaktion mit dem jeweiligen Interviewpartner: Wann hatte ich den Interviewpartner ermuntert weiter zu erzählen, wann eher nicht? Wann hatten wir gemeinsam gelacht? Wie hatte sich der Interviewpartner mir gegenüber verhalten: kollegial, belehrend, eingeschüchtert? Damit gewann ich wichtige Erkenntnisse. Ein Aspekt z. B., der im Züge dieser Reflexion gleich zu Forschungsbeginn auftrat und sich schließlich als sehr relevant entpuppte, sind die Wahrnehmungen der Interviewpartner von meiner Person, meiner Funktion und meiner Arbeit gewesen. Ich habe bereits erwähnt, dass – obwohl ich die meisten Interviewpartner vor der Erhebung gar nicht oder nur beiläufig persönlich getroffen hatte – viele von ihnen Aspekte meiner Arbeit kannten und ein bestimmtes Bild davon hatten: Sie waren bei Veranstaltungen anwesend gewesen, an denen ich mitgearbeitet hatte, wussten von ihren ehemaligen Schülern, welche Art Seminare ich in der Musikuniversität abhalte, hatten Texte von mir gelesen usw. Darüber hinaus schienen sie mich mit unterschiedlichen Dingen in Verbindung zu bringen: Aufgrund meiner Herkunft nahmen sie z. B. an, ich hätte Erfahrung mit lateinamerikanischer Popularmusik, sie fühlten sich mir als Musikschulkollegin verbunden u. v. a. m. Dieser Umstand wurde in den Interviews durch Äußerungen offensichtlich, in denen Interviewpartner Aspekte meines Lebens thematisierten: „Von Kolumbien wirst du das wohl kennen“, „In der Uni ist man mit so was natürlich nicht konfrontiert“ usw. Äußerungen wie diese haben mich am Anfang immer wieder irritiert: Im Interview selbst versuchte ich, den Interviewpartner auf ein anderes Thema zu bringen, und in den frühen Interviewprotokollen brachte ich mein Unbehagen und mein Bedürfnis zum Ausdruck, mich zu rechtfertigen oder solche Wahrnehmungen zurechtzurücken.

Die anlässlich eines Forschungsseminars durchgeführte Neusichtung einiger dieser Protokolle hat mich aber auf das Potenzial dieser Äußerungen aufmerksam gemacht: Wäre es möglich, solche Projektionen nicht zu unterdrücken, sondern gezielt im Sinne des Erkenntnisgewinns zu nutzen? Demzufolge erstellte ich eine Liste der Eigenschaften, die die Interview-

partner bisher mit mir in Verbindung gebracht hatten. Das Ergebnis dieses Schrittes war für mich völlig überraschend: Die Liste wies deutliche Korrelationen mit dem bis dahin entwickelten Kategoriensystem auf. Die Annahmen der Interviewpartner über das „freie Musizieren“ in meinem Heimatland Kolumbien, über die Relevanz von „Methoden“ in der Ausbildung von Instrumentalpädagogen, über den „für das Instrument (Klavier) spezifischen Umgang“ mit musikpädagogischen Fragen deckten sich im hohen Maße mit den Ergebnissen der Datenanalyse. Sie warfen aber auch weitere Themen auf, die bis dahin nicht identifiziert worden waren. Demzufolge nahm ich mir vor, im Interview solche Äußerungen nicht zu ignorieren, sondern direkt aufzugreifen und als Anlass für Zurückspiegelungen (siehe 2.4) zu nutzen: eine Strategie, die sich im weiteren Forschungsprozess als enorm ergiebig herausgestellt hat.

Das zweite Instrument, das ich systematisch für die Anregung und die Dokumentation von Reflexionsprozessen genutzt habe, war das Forschungstagebuch. Ich habe dieses Tagebuch in zwei Gestaltungen geführt: als Notizheft, das ich während des gesamten Forschungsprozesses immer bei mir trug, und in elektronischer Form. Im Notizheft habe ich die im Zusammenhang mit der Forschung aufgetauchten Gedanken, Gefühle, Fragen, Ideen usw. regelmäßig aufgeschrieben: Hier machte ich mir z. B. über spontane Forschungsideen oder während der vorhin erwähnten informellen Gespräche mit Experten Notizen. Im elektronischen Forschungstagebuch habe ich eher größere Gedankengänge dokumentiert: Prozesse der Entscheidungsfindung, Problemanalysen u. Ä. Dabei habe ich versucht, nicht nur die Sachebene, sondern auch die Gefühlsebene zum Ausdruck zu bringen: Ich notierte mir z. B. nicht nur die Argumente, die für eine bestimmte Entscheidung sprachen, sondern auch die damit verbundenen Emotionen (Hoffnungen, Ängste, Energie, Mutlosigkeit usw.).

Diese zwei Forschungstagebücher haben sich als nützlich erwiesen, wenn es darum ging, den Forschungsprozess oder seine Einzelteile zu rekonstruieren. Sie halfen mir aber auch, Distanz von den Daten zu gewinnen, und dienten mir darüber hinaus als eine Art Barometer des Forschungsprozesses, z. B., wenn es um die Einschätzung der theoretischen Sättigung oder der Relevanz eines bestimmten Arbeitsschrittes ging.

Phase	Forschungsschritt	Ziele und ***dokumentierte Ergebnisse*** des jeweiligen Forschungsschritts
Vorphase	Darlegung des Vorverständnisses	***Explizierung des Vorverständnisses***
	Entwicklung der Forschungsinstrumente	Bestimmung von ***Kriterien für die Auswahl des ersten Interviewpartners***
		Entwicklung der ***Vorlage für die Kontaktaufnahme***, des ***Kurzfragebogens***, der ***Vorlage für das Interviewprotokoll*** und des ersten ***Interviewleitfadens***
Zirkularität	Erhebung	Beantwortung des ***Kurzfragebogens***
		Durchführung des Interviews (***Interviewaufnahme***)
		Transkription des Interviews (***Interviewtranskript***)
		Dokumentation der eigenen Wahrnehmungen & Beobachtungen (***Interviewprotokoll***)
	Analyse	Identifizierung von Codes (***Codierleitfaden***)
		Formulierung und Erstellung von ***Memos***
		Bestimmung von ***vorläufigen Kategorien***, Formulierung von ***Hypothesen***
	Theoretisches Sampling	Weiterentwicklung der ***Samplingkriterien***: Bestimmung von Kriterien für die Auswahl des nächsten Interviewpartners und für das Heranziehen von weiterem Material
		Heranziehen von ***sekundärem Datenmaterial*** (z. B. Fachliteratur)
		Neusichtung des erhobenen Datenmaterials aus der Perspektive der vorläufigen Kategorien und Hypothesen
		Weiterentwicklung des ***Interviewleitfadens***
Theoretische Sättigung	Emergenz der Theorie	Identifizierung der ***Kernkategorien***
		Skizzierung eines ***Theorieentwurfs***
	Darstellung der Theorie	Darstellung der ***gegenstandsverankerten Theorie***
Alle	Reflexion und Austausch	Reflexion des Forschungsprozesses im ***Forschungstagebuch***
		Austausch mit anderen (***Gesprächsprotokolle***)

Abbildung 4: Ziele und dokumentierte Ergebnisse der einzelnen Forschungsschritte in Übersicht

Die Dokumentation der Forschungsschritte

Als dritte Strategie zur Erhaltung der Multiperspektivität in meiner Arbeit galt die ausführliche Dokumentation der Forschungsschritte. Die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses wird in der qualitativen Forschung als ein wesentliches Element zur Gewährleistung der Gütekriterien angesehen.

> [. . .] *letztlich muss der Weg von den Daten zu den relativ abstrakten Kategorien lückenlos dokumentiert sein* (Böhm 2008 S. 483).

Nur die Dokumentation macht es möglich, Teilprozesse zu rekonstruieren, sie für andere transparent zu machen, sie im Nachhinein noch mal zu überprüfen und bei Bedarf zu revidieren. Darüber hinaus stellt die Dokumentation eines Arbeitsschrittes immer eine Rekonstruktion dieses Schrittes dar: Sie fördert dementsprechend jene (selbst-)reflexive und skeptische Haltung, die für qualitative Forschungsprozesses unerlässlich ist.

Die zahlreichen Schritte der Dokumentation des Forschungsprozesses in meiner Arbeit kamen bereits oben an den entsprechenden Stellen zur Sprache. Deswegen stelle ich hier nur einen tabellarischen Überblick der Forschungsschritte, ihrer Ziele und ihrer dokumentierten Ergebnisse dar (siehe Abb. 4, vgl. 2.1).

2.11 Die Forschungsergebnisse aus der Sicht der Methode

In den folgenden Kapiteln wird die mithilfe der vorhin dargestellten Methode entwickelte gegenstandsverankerte Theorie dargestellt. Da aber die Methode nicht nur Ergebnisse hervorbringt, sondern sie auch prägt, möchte ich hier noch ein paar wichtige Hinweise anbringen.

Über die Grenzen dieser empirischen Studie. Oder: Was mit einem „gegenstandsverankerten theoretischen Modell der Musikschularbeit“ gemeint ist

Die hier dargestellte Studie untersuchte das Phänomen der Musikschularbeit aus der Lehrerperspektive. Gegenstand der Untersuchung war also nicht das Phänomen der Musikschularbeit an sich, sondern die diesbezüglichen subjektiven Theorien der Musikschullehrer. Demzufolge ist das Mo-

dell nur insofern als gegenstandsverankert zu betrachten, als es den Anspruch stellt, auf diesen subjektiven Theorien begründet (*grounded*) zu sein.

Musikschullehrer sind sicherlich nicht die einzigen relevanten Akteure der Musikschularbeit. Die Untersuchung der Perspektive anderer Akteure – der Schüler, der Institution Musikschule, der allgemeinen Bevölkerung usw. – kam also durchaus auch infrage. Die Entscheidung für die Lehrerperspektive war wohl begründet (siehe 1.1.3), schränkt aber gleichfalls die Generalisierbarkeit der Ergebnisse ein. Anders ausgedrückt: Es ist durchaus möglich, dass andere Akteure der musikpädagogischen Prozesse in der Musikschule das Phänomen der Musikschularbeit für sich anders definieren. Wenn ich also von einem „gegenstandsverankerten theoretischen Modell der Musikschularbeit" spreche, meine ich damit nicht ein überall, für alle Instanzen und Akteure der Musikschularbeit geltendes theoretisches Modell, sondern eines, das durch einen empirischen Forschungsprozess gewonnen wurde und das die Sichtweise der untersuchten Akteure in Bezug auf die Forschungsfragen darstellt. Ich stelle also nicht den Anspruch, die „Realität" der Musikschularbeit widerzuspiegeln, wohl aber den, den subjektiven „Realitäten" der Musikschullehrer gerecht zu werden und sie möglichst „realitätsgemäß" wiederzugeben.

Des Weiteren wäre hier die Reichweite der Ergebnisse zu klären. Die Studie wurde in Österreich durchgeführt, die herangezogenen Interviewpartner arbeiten in Wien und Niederösterreich. Aufgrund des erreichten Kontrastgrades der Stichprobe und der Abstraktionsstufe des theoretischen Modells ist anzunehmen, dass die Ergebnisse der Studie für die Musikschularbeit in Österreich gelten. Da die Musikschularbeit in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz viele Gemeinsamkeiten mit der österreichischen, aber auch einige relevanten Unterschiede aufweist, kann die Anwendbarkeit des Modells für die deutschsprachige Musikschularbeit nicht als empirisch gesichert bezeichnet werden. Allerdings ist es durchaus möglich, dass das Modell für die Weiterentwicklung und die Untersuchung der Musikschularbeit in Deutschland und der Schweiz einsetzbar ist.

Schließlich muss ich hier auf die Problematik der Normativität hinweisen. Qualitative empirische Forschung stellt grundsätzlich die Frage nach dem, „was subjektiv ist", und nicht nach dem, „was objektiv ist" bzw. „was sein sollte". Natürlich wäre es möglich, Aussagen von Interviewpartnern in-

frage zu stellen: sich zu fragen, ob die von ihnen dargestellte Realität „den Tatsachen" entspricht oder ob ihre Einstellungen „legitim", „gut", „nützlich" bzw. „zielführend" sind. Solche Fragen stellte ich – im Sinne des gewählten Forschungsparadigmas – nicht. Wenn ich im Folgenden Bewertungen vornehme, beziehe ich mich auf die Bewertungen der Befragten selbst, gehe auf ihre Logik ein, entfalte ihre Argumentationslinien. Dies mag bisweilen für den „praxisorientierten" Leser unbefriedigend sein. Ich bin aber der Meinung, dass der Mehrwert einer Arbeit wie dieser an den – womöglich etwas nüchtern dargestellten – subjektiven Realitäten liegt: dass diese Meinungsvielfalt sowohl das Verständnis für die unterschiedlichen Positionen fördert als auch eine breite Palette an Handlungsmöglichkeiten für das einzelne Individuum öffnet.

Trotz alledem: Einige Hinweise für die Weiterentwicklung der Musikschularbeit, der Institution Musikschule und der Ausbildung von Instrumentalpädagogen lassen sich doch aus den Forschungsergebnissen herleiten. In diesem Sinne habe ich mir eine Art Epilog erlaubt: Die in Abschnitt 13.3 ausgeführten Gedanken stellen mein persönliches Fazit dar und haben als einziger Teil der Arbeit einen intendierten normativen Charakter.

Über den Umgang mit Polaritäten. Oder: Was den Begriff der Polarität vom ontologischen Dualismus unterscheidet

In den folgenden Abschnitten ist immer wieder von Polaritäten die Rede: von der Polarität des formalen/informellen Lernens, aber auch von anderen, die im Laufe der Studie auftauchten und die im größeren oder kleineren Ausmaß mit dem Konzept des formalen und informellen Lernens korrelieren. All diese Polaritäten sind allerdings nicht in einem dualistischen Sinne gemeint. Der Begriff Polarität soll nicht die Vorstellung zweier in ihrer Natur grundsätzlich verschiedener, einander ausschließende Phänomene hervorrufen, sondern das *Verständnis eines Sachverhalts ausgehend von der Gegensätzlichkeit zweier wechselseitig aufeinander verweisender Momente* (Schmidt/Gessmann 2009 S. 572). Unter Polaritäten verstehe ich also zwei Sichtweisen auf ein und dasselbe Phänomen – man könnte sagen: zwei Seiten einer Medaille –, die nur als Ganzes das Phänomen ausmachen.

Wenn ich mithilfe solcher Polaritäten Einstellungen und Handlungsweisen der Befragten darstelle, gehe ich nach dieser Definition nicht von

einem „Entweder-Oder“, sondern von einem „Sowohl-als auch“ aus – allerdings: eines mit einer bestimmten Gewichtung und einer bestimmten Dynamik. Ich behaupte also nicht, dass Interviewpartner formal *oder* informell arbeiten bzw. dass sie in Bezug auf konkrete Fragen einem *oder* dem anderen Pol zugeordnet werden können. Es ist eher so, dass sie im Allgemeinen bzw. in Bezug auf einzelne Aspekte des musikpädagogischen Prozesses zwischen dem einen oder dem anderen Pol pendeln, sich an einer Stelle des von Polen abgegrenzten Kontinuums positionieren und diese Position nicht unbedingt starr beibehalten, sondern auch immer wieder verlassen. Die Pole stellen also keinen Katalog der möglichen Einstellungen und Handlungsweisen der Interviewpartner dar, sondern die Eckpunkte ihres Einstellungs-/Handlungsrahmens. Es ist die Frage („Soll ich das *entweder so oder so* machen?“), auf die jeder Einzelne in jeder spezifischen Situation eine individuelle Antwort finden muss – und auch findet. In diesem Sinne machen Polaritäten Einstellungs- und Handlungsmöglichkeiten sichtbar, was durchaus im Einklang mit den Intentionen und Anliegen dieser Arbeit steht.

Über den Umgang mit Typifizierung und Veranschaulichung. Oder: Was Typen und Beispiele von einer Falldarstellung unterscheidet

Meine Studie nahm die Einstellungen und Handlungsweisen von Musikschullehrern unter die Lupe, nicht die Musikschullehrer selbst. Die Erforschung der Denk- und Handlungsmuster und vor allem ihre Abstrahierung in einem theoretischen Modell zielten also nicht auf eine Falldarstellung bzw. auf eine Typifizierung *der einzelnen erforschten Individuen* ab, sondern auf die Identifizierung der Kernelemente, die für das musikpädagogische Denken und Verhalten *der Befragten insgesamt* typisch sind. Durch den Abstraktionsprozess sind doch Typologien entstanden: z. B. der Typ des *an Methoden orientierten* und der des *spontanen Lehrers* (siehe 3.1), jener Typ, der *Nachwuchs für eine community of practice* und jener, der *spezifische Formen der Musikausübung für ein Individuum* im Fokus hat (siehe 10.4.3). Solche abstrahierten Typen sind nicht mit konkreten Fällen gleichzusetzen. Den *an Methoden orientierten* und *den spontanen Lehrer* gibt es nicht oder genauer: Sie existieren nur als Konstrukt, als Resultat eines Abstraktionsprozesses. Diese Typologien ermöglichen nur, Kernaspek-

te im Denken und Handeln der Befragten darzustellen. Um das Denken und Handeln eines Individuums (z. B. das Individualkonzept eines Lehrers) zu beschreiben, wäre es nötig, in einem Folgeschritt individuelle Profile zu erstellen. Dafür wären sicherlich die hier identifizierten Kernaspekte von Nutzen; man müsste dazu allerdings noch weitere (z. B. biographische oder situative) Aspekte heranziehen.

Diese Typologien, aber auch andere Aspekte werden im Ergebnisteil immer wieder durch wörtliche Äußerungen der Befragten – in Abschnitt 7.1. sogar mit einem Diagramm ihres Handelns – veranschaulicht. Dadurch entstehen beim Lesen Bilder der Interviewpartner: Bilder, die im Laufe der Lektüre sich zu einem Gesamteindruck der einzelnen Interviewpartner verfestigen können. Dabei ist zu beachten, dass die Interviewzitate im Ergebnisteil die Funktion der Veranschaulichung erfüllen und ausschließlich nach diesem Kriterium ausgewählt wurden. Ein bestimmter Interviewpartner kann im Interview in Bezug auf ein bestimmtes Thema eine breite Palette an Aspekten aufgeworfen haben: Davon ist womöglich im Ergebnisteil nur ein kleiner Ausschnitt zu sehen, der sich besonders eignet, eine bestimmte Position zu verdeutlichen. Obwohl der Leser also den Eindruck gewinnen mag, einen bestimmten Interviewpartner gut zu kennen, muss man sich vergegenwärtigen, dass dieser Eindruck trügt. Nur eine ausführliche Falldarstellung hätte das individuelle Denken/Handeln der einzelnen Befragten angemessen widerspiegeln können. Und auf eine solche Falldarstellung habe ich gemäß der konkreten Zielsetzung meiner Arbeit verzichtet.

2.12 Die Forschungsergebnisse: Eine Einleitung

Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit haben gezeigt, dass sich in den subjektiven Theorien der Befragten über die Musikschularbeit zwei Ebenen identifizieren lassen (siehe 2.9):

- Die Ebene der Praktiken: Durch welche Praktiken wird in der Musikschularbeit Musik vermittelt bzw. gelernt? Inwiefern bedienen sich Musikschullehrer dieser Praktiken, um musikalische Lernprozesse in Gang zu setzen und weiter zu fördern? Wie werden diese Praktiken konkret gestaltet?

– Die Ebene der Zielvorstellungen: Worauf beruht der Umgang von Musikschullehrern mit diesen Praktiken? Warum werden manche Praktiken von Musikschullehrern als Lernwelten erkannt bzw. auf eine bestimmte Art und Weise gestaltet? Welche Zielsetzungen stehen dahinter? Und auf welchen Vorstellungen des Phänomens Musik sind diese Zielsetzungen zurückzuführen?

Diesen zwei Ebenen sind jeweils die nächsten zwei großen Abschnitte (II und III) der Arbeit gewidmet. Im Kapitel 12 wird ihr Zusammenhang erläutert.

II Praktiken: Musiklernwelten erkennen und (mit-)gestalten

Wie gehen Musikschullehrer mit formalem/informellem Lernen in ihrer Arbeit um? Inwiefern gestalten sie formale/informelle musikalische Lernkontexte für ihre Schüler (mit)? Diese zwei Fragen waren der Startpunkt der Erkundungen im Musikschulbereich. Allerdings: Warum „in ihrer Arbeit"? Ist die Arbeit des Musikschullehrers nicht einfach das Unterrichten? Warum wurde nicht die Frage gestellt: Wie gehen Musikschullehrer mit In-/ Formalität *im Instrumentalunterricht* um?

Und tatsächlich: Musikschularbeit wird häufig – sowohl von Außenstehenden als auch von ihren Akteuren – primär mit Instrumentalunterricht assoziiert: Lehrer neigen z. B. dazu, ihre Arbeitszeit mit der Lehrverpflichtung gleichzusetzen oder Formeln wie „beim Unterrichten ist mir wichtig, dass…" zu verwenden, sogar wenn sie dann eine Situation beschreiben, die weder Unterrichten im engen Sinne war noch während des Unterrichts stattfand. Die Breite von musikvermittlerischen Aktivitäten, die die Arbeit des Musikschullehrers ausmachen, wird dabei nicht selten unterschätzt – und normalerweise den Akteuren erst bewusst, wenn Diskussionen über eventuelle Aufhebungen der Lehrverpflichtung auf den Plan treten.[13]

Die vorliegende Studie legt das Ausmaß dieser Diskrepanz offen: Der Instrumentalunterricht stellt sich darin natürlich als eine wichtige musikvermittlerische Praxis dar, allerdings als eine, die von vielen anderen umgeben ist und die – je nach musikpädagogischem Konzept – nicht einmal die Hauptrolle im Vermittlungsprozess spielen muss. Sie ist sozusagen nur eine der vielen Lernwelten, die Musikschullehrer – und selbstverständlich auch ihre Schüler – hervorbringen, gestalten und deren sie sich bedienen, um ihre Ziele zu verfolgen.[14] Dabei offenbaren sich auch zahlreiche Querver-

---

13 Dies zeigte z. B. die bereits erwähnte Studie „Arbeitsplatz Musikschule" des Musikschulmanagements Niederösterreich, die anlässlich einer Novellierung des Dienstrechtes die inhaltliche Komplexität der Musikschularbeit unter Berücksichtigung der Vielfalt von Aktivitäten und Fächern untersuchte und eine Liste von fünfundzwanzig Haupttätigkeiten der Musikschullehrer dabei identifizierte (vgl. Musikschulmanagement Niederösterreich 2011).

14 Für die Befragten stellen alle Praktiken der Musikschularbeit grundsätzlich Räume dar, in denen musikalisches Lernen – im umfassenden Sinn – stattfinden kann bzw. stattfindet. Sie betrachten also die Praktiken immer aus der Perspektive ihres Lernpotenzials, sprich: von der Frage ausgehend, ob und wie eine bestimmte Praxis, ein bestimmtes Tun, eine bestimmte Erfahrung einen Beitrag zum musikalischen Entwicklungsprozess

bindungen und Synergien, aber auch Spannungsfelder, die den Arbeitsalltag der Musikschullehrer maßgeblich prägen und letztlich bestimmen, ob sie ihr musikpädagogisches Konzept umsetzen und ausleben können oder nicht.

Dementsprechend soll die Untersuchung der Praktiken der Musikschularbeit mit der Lernwelt des Unterrichts ihren Ausgang nehmen und sich nach und nach der Erkundung weiterer Bereiche widmen.

---

ihrer Schüler liefert. Der Begriff *Lernwelten* stellte sich im Forschungsprozess als der bestgeeignete Begriff heraus, um diese Sicht der Befragten auf ihr Tun zum Ausdruck zu bringen.

3 Die Lernwelt des Unterrichts

Unter den vielen vermittlerischen Tätigkeiten, denen Instrumentallehrer in der Musikschule nachgehen, spielt der Instrumentalunterricht eine wesentliche Rolle. Die folgenden Ausführungen gehen von einer engen Definition der Lernwelt des Unterrichts aus: Mit Instrumentalunterricht ist nur das gemeint, was in den meisten Musikschulen als Hauptfach gilt, d. h. die Instrumental- oder Gesangsstunde mit einer in diesem Fach spezialisierten Lehrkraft (Klavierstunde, Cellostunde, Klarinettestunde, etc.), sei es im Einzelunterricht oder in anderen Unterrichtsformen. Es wird also nur der Instrumentalunterricht berücksichtigt und nicht andere Unterrichtsangebote der Musikschule wie etwa der Ensemble- oder Projektunterricht, Tanz, Früherziehung usw. Manche dieser Bereiche wurden in dieser Arbeit aus inhaltlichen und methodischen Gründen nicht untersucht,[1] andere werden in den Kapiteln 4, 5 und 6 analysiert.

Wie gehen also Musikschullehrer mit den Attributen von In-/Formalität im Instrumentalunterricht um? Inwiefern gestalten sie die Lernwelt des Unterrichts als einen eher formalen bzw. einen eher informellen Kontext? Die Aussagen der Befragten ergeben hier ein buntes Bild, allerdings doch eines, in dem Polaritäten durchaus identifizierbar sind. Demnach hängt die Gestaltung der Lernwelt des Unterrichts von drei Faktoren ab:

---

1 In der vorliegenden Arbeit lag der Fokus auf der Tätigkeit der Instrumental- und Gesangspädagogen in der Musikschule, nicht auf die der Elementarmusikpädagogen, Tanzpädagogen etc. Es wurden auch die Angebote im Rahmen von Kooperationsprojekten mit der allgemeinbildenden Schule (Stichwort: Klassenmusizieren) ausgeklammert. Dies hatte vor allem methodische Gründe: Sicherlich stellen all diese Bereiche einen wesentlichen Teil der Musikschularbeit dar und werfen auch wichtige Fragen für ihre Positionierung auf; sie bringen aber auch eine Reihe von neuen Aspekten mit sich, die die Vergleichbarkeit der Daten und die Abstrahierung der Ergebnisse wesentlich erschwert hätte (siehe 2.4). Die Untersuchung dieser Bereiche ist diesen Überlegungen zufolge keineswegs entbehrlich; sie steht nur aus.

- In welchem Ausmaß orientiert sich die Unterrichtsgestaltung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen? (siehe 3.1)
- In welchem Ausmaß versucht der Lehrer, im Unterricht ein „musikalisches Setting“ zu inszenieren? (siehe 3.2)
- In welchem Ausmaß pflegt der Lehrer eine positive Einstellung zu Gruppenunterrichtskonstellationen und macht davon Gebrauch? (siehe 3.4)

Im Folgenden werden diese Faktoren im Einzelnen beleuchtet und durch Zwischenanalysen (siehe 3.3 und 3.5) miteinander in Verbindung gesetzt.

3.1 Unterrichtsgestaltung zwischen vorstrukturierten Lehr-/Lernwegen und Offenheit

Als erster entscheidender Faktor für die Gestaltung der Lernwelt Unterricht kristallisierte sich der Umgang mit vorstrukturierten, nicht individualisierten Wegen der Musikvermittlung heraus. Lehrer bezeichnen ihren Unterrichtsstil – und den ihrer Kollegen – entweder als offen (frei, flexibel, spontan) oder als systematisch (strukturiert, methodisch) und machen solche Eigenschaften an der Rolle fest, die „Methoden“ – Konzeptionen, Lehrwerke, Stundenbilder, Lehrpläne und Ähnliches – bei einer bestimmten Lehrkraft spielen.

IP: Und diese Frau hat auch also nach einem System unterrichtet, das 1964 gedruckt wurde, wo man alles geliefert bekommen hat. Das heißt: Es gab Kassetten [. . .] *Es gab für die Kinder einzelne Blätter, für die Eltern gabs Blätter, wo darauf gestanden ist, was die Kinder an dem Tag gelernt haben und wie sie das gemacht haben, und für die Lehrer gabs auch noch Blätter* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Ich habe eine eigene Methode entwickelt. [. . .] *Das is eine umfassende Methode. Ich nenne diese Methode die* [x] *-Methode, weil sie besteht aus unabhängigen Modulen, die selbständig funktionieren müssen, damit das Ganze funktioniert* (IP 03: Klavier).

IP: I hab schon irgendwie so ein Stundenbild, was i scho probier immer durchzuführen in jeder Stunde, eben dann das: Einspielen, Aufgabe, Vorspielen, neue Aufgabe erarbeiten, Blattlesen zum Beispiel (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Die „Methoden“: So werden solche vorstrukturierte Wege meistens von den Befragten genannt, wobei mit diesem Begriff nicht nur überlieferte bzw.

vom Lehrer entwickelte didaktische-methodische Zugänge gemeint sind, sondern z. B. auch ein bestimmter Repertoireablauf (der womöglich einer Prüfungsordnung entspricht), ein Lehrwerk oder ein fixer Unterrichtsablauf. Es ist also den Befragten weniger wichtig, welche spezifische Form die vom Lehrer verfolgte Struktur einnimmt; zentral ist eher, in welchem Maß der Lehrer sich beim Unterrichten an einem vorab strukturierten und nicht auf den Schüler zugeschnittenen Weg orientiert.[2]

Unterricht nach Plan versus auf den Schüler eingehen?

Auf dem einen Eckpunkt des Kontinuums stehen also jene Lehrer, die einen Plan haben und konsequent verfolgen:

I: Verfolgst du [im Unterricht] *einen Plan?*
IP: Ja, den Plan hab ich. Das is mein Plan. Und ich erkenne sofort jede Abweichung (IP 03: Klavier).

Und auf dem anderen befinden sich jene, die „Methoden“ beargwöhnen und Offenheit zum musikpädagogischen Motto erheben:

I: Wie würdest du deinen Unterrichtsstil beschreiben?
IP: Sehr frei. Ja. Ich gehe wirklich sehr auf jedes einzelne Kind ein. Ich verwende, glaube ich, kaum dieselbe Unterrichtsmethode bei unterschiedlichen Kindern (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Die Abkehr von den „Methoden“ entspringt – wie es aus diesen Zitaten herauszulesen ist – meistens der Intention, die Unterrichtsgestaltung an den Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen des Schülers zu orientieren bzw. auf den Schüler einzugehen.[3] Das Unterrichten nach Plan wird mit

2 Man könnte – nach Mahlert – behaupten, dass die Befragten einen instruktivistischen Methodenbegriff teilen: Sie bringen den Begriff Methode mit einem Unterrichten in Verbindung, in dem *Ausgangspunkte* [. . .] *und Ziele von Lernwegen als eindeutige Größen* [erscheinen]*, und ebenso* [klar zu sein scheint]*, dass es im Vorhinein bestimmbare „optimal zu einem Ziel führende Wege“ gibt* (Mahlert 2011 S. 36f.). Ein methodischer Lehrer ist also für die Interviewpartner jener, der versucht, *vorab den Ausgangspunkt und das zu erreichende Ziel präzise zu bestimmen, sodann mit dem Schüler den optimalen, „zielführenden“ Weg dorthin einzuschlagen und konsequent zu verfolgen, bis das Ziel auf diesem Weg erreicht ist* (Mahlert 2011 S. 37). Dieser Methodenbegriff liegt den folgenden Ausführungen zugrunde. Darauf sollen die Anführungszeichen hinweisen.

der Begründung abgelehnt, dass sich vorstrukturierte Wege mit dem Individuum Schüler nur schwer in Einklang bringen lassen: Schüler weigern sich – explizit oder implizit –, den vom Lehrer vorgegebenen Weg zu gehen, weisen individuelle Stärken und Schwächen auf, die im Rahmen der „Methode" nicht berücksichtigt werden können, sind nicht immer für das Geplante zugänglich oder können sich damit nicht identifizieren.

IP: Ich glaube, dass jede Methode sehr brauchbare Sachen hat. Und dass jede Methode irgendwann an ihre Grenze kommt, nämlich dort, wo sie mit der Persönlichkeit vom Schüler nicht mehr zusammenpasst (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Außerdem betonen einige Interviewpartner, dass die eigene Empfänglichkeit für individuelle Schülerpersönlichkeiten und Unterrichtssituationen unter dem Einsatz von „Methoden" leidet.

IP: Ich habe aber gemerkt: Je genauer ich plane und detaillierter ich dann noch das umsetzen will, umso unflexibler werde ich auf gewisse Wünsche oder grad Feinheiten der Situation, also desto weniger lasse ich mich da dann davon abbringen. Und es ist dann aber nicht immer zielführend (IP 01: Violoncello).

Lehrer, die „Methoden" verstärkt heranziehen, weisen ihrerseits darauf hin, dass das permanente Eingehen auf den Schüler keinen Garant für musikalischen Fortschritt darstellt und sogar zur methodischen Verengung führen kann. In diesem Sinne stellt für sie der Gebrauch von „Methoden" eine Strategie dar, die darauf zielt, ein möglichst effektives bzw. umfassendes Musiklernen zu ermöglichen.

IP: Weil Songs lernen ist schon gut. Das Problem ist mitunter das, dass man einfach Song für Song lernt und eigentlich aber immer auf den gleichen Stand bleibt. Ist zwar kurzweilig und so, man lernt immer neue Lieder. Aber man wird dabei nicht besser. Sondern man kriegt nur mehr Repertoire. Und es ist schon meine Intention, die Schüler besser zu machen (IP 06: E-Gitarre).

IP: [Ein guter Instrumentallehrer] *muss natürlich irgendwie ein klares Stundenbild haben, Stundenaufbau, und wirklich alle Bereiche abdecken, also von Tonleiterspielen ang'fangt über Etüde über die Vortragsstücke, dass halt wirklich alle*

[3] Das Prinzip des Eingehens auf den Schüler hat eine weitere Dimension, die im Kapitel 9 ausführlich dargestellt wird: das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik

Bereiche einfach abgedeckt sind. Und irgendwie trotzdem, [dass er] *auf die Wünsche des Schülers nachher no eingeht* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Vordergründig stellt sich für solche Lehrer die Frage, ob ein unsystematisches Unterrichten nicht eine gewisse Beliebigkeit mit sich bringt. Dahinter steht allerdings eine heiklere Frage: Steckt womöglich hinter dem spontanen, freien, offenen Unterrichten eigentlich Konzeptlosigkeit?

IP: Es wird [in der Musikschule] *ja traditionell unterrichtet mehr oder weniger, ja? Also mit Vorspielen: „So macht man das", und „dann musst du schneller sein", und „langsamer", „das ist lauter", „das ist leiser", „da musst du ein bisschen warten."* [...] *Und das ist meistens der Unterricht.* [...] *Ich hab an* [der Musikhochschule x] *studiert bei verschiedenen Lehrer, und es war auch so. Oft sehr gute Ideen, sehr viele Ideen, sehr viele Tipps, aber ich musste zusammenknüpfen und die Regeln selber erfinden und die Technik auch selber machen, weil des hat mir niemand erklärt.* [...] *Es gibt so gut wie keine Methoden. Tut mir leid, dass ich das sagen muss, aber ich bin überzeugt davon. Also das ist leider so* (IP 03: Klavier).

IP: Bei mir gibts eine Methode und eine genaue Art irgendwas zu machen, und die meisten anderen [Instrumentallehrer], *die spielen nach dem Bauch, nicht?* (IP 03: Klavier)

Darüber hinaus wird die Inkompatibilität zwischen „Methoden" und individualisiertem Unterricht von manchen Befragten infrage gestellt. Sie argumentieren, dass mit der Entscheidung für eine bestimmte Lehrkraft der Schüler zugleich – und aus freien Stücken – den Entschluss fasst, sich auf die konkrete Arbeitsweise dieser Lehrkraft einzulassen, und dass er jederzeit diesen Entschluss auch revidieren kann. Die hier positionierten Befragten meinen, dass ein solcher Entscheidungsprozess des Schülers sehr wohl individuell und zumindest ab einer bestimmten Stufe sogar zwingend ist und dass die Lehrkraft hier umso hilfreicher ist, je genauer sie ihre „Methode" kennt und darstellen kann.

IP: Es ist natürlich so, dass jede Methode und jede Art zu spielen gewisse Eigenschaften hat. Und es ist nicht richtig und nicht wahr, dass man mit verschiedenen Methoden die gleichen Sachen erreichen kann. Also das kann man nicht. Man kann ähnliche Sachen vielleicht erreichen, aber nicht die gleichen. Weil jede Art gewisse Eigenschaften, klangliche, rhythmische, verschiedene Eigenschaften hat. So. Dann

ist es eine Entscheidung die [der Schüler] *treffen muss: Was will ich? Womit kann ich mich besser ausdrücken? Wo ich es mir leichter tue, ja. Es ist nicht eine Sache, dass man sagen kann: „Ja, das ist gut“ oder „das ist schlecht“. Sondern ich muss zuerst einmal wissen, was ich will. Und dann muss ich auch das Beste für meine Ziele suchen und dabei bleiben* (IP 03: Klavier).

Dagegen spricht allerdings für andere Lehrer die Tatsache, dass viele Schüler gerade aus diesem Grund nicht einfach die Lehrkraft wechseln, sondern eigentlich mit dem Unterricht oder sogar mit dem Instrumentalspiel aufhören.

IP: [. . .] *mein quasi talentiertester Schüler an der einen Musikschule, der auch schon mehrere Preise gewonnen hat, weigert sich strikt zu improvisieren und weigert sich strikt Noten zu lernen.* [. . .] *Wenn ich dann autoritärer wäre und mit jedem Schüler das gleiche Programm machen würde, dann würde er diesbezüglich schon viel mehr können, aber vielleicht auch schon aufgehört haben, das ist die andere Gefahr* (IP 06: E-Gitarre).

Das Kontinuum Struktur/Offenheit und die offenen Strukturen

Vorstrukturierte Wege oder Offenheit: Natürlich stellen diese zwei Zugänge zur Gestaltung der Lernwelt Unterricht nicht unbedingt Gegensätze dar. Zum einen ist es so, dass ein gewisses Maß an Unvorhersehbarkeit und an Struktur jeder Unterrichtssituation innewohnt, wie viele Interviewpartner anmerken. Zu behaupten also, dass ein Lehrer nur nach Plan bzw. ganz offen arbeitet, ist eigentlich nie ganz treffend. Zum anderen muss hier die Streuung der Positionen der Befragten berücksichtigt werden: Tatsächlich wurden einzelne Interviewpartner identifiziert, die in Bezug auf den Umgang mit Struktur und Offenheit Extrempositionen darstellen, aber auch eine relativ große Gruppe, die eher eine Tendenz zur Offenheit bzw. zur Strukturierung aufweist, und eine kleinere, deren Haltung an der Mitte zu verorten war. Die Frage nach *dem Ausmaß* der Orientierung an „Methoden“ ist also wörtlich gemeint: Die Ergebnisse haben gezeigt, dass die Frage nach dem Einsatz von „Methoden“ nicht mit ja oder nein, sondern nur mit der Offenlegung einer Tendenz beantwortet werden kann.

Was charakterisiert aber die Gruppe in der Mitte des Kontinuums? Vor allem die Verwendung von offenen Strukturen. Die hier befindlichen Lehrer bedienen sich zwar keiner vorstrukturierten Wege; sie haben aber doch

einen Masterplan, einen roten Faden, kurz: ein klar definiertes, aber auch individuell anpassbares Unterrichtskonzept. Dieses Unterrichtskonzept wird dem Schüler offengelegt, mit seinen Erwartungen konfrontiert und durch einen Verhandlungsprozess in einen strukturierten Weg transformiert, in dem sich Lehrer und Schüler wiederfinden und an dem sie sich orientieren können.

IP: Also es gibt einen Masterplan quasi über das Jahr. Das hat auch mit eben mit Technik zu tun. Es gibt bestimmte Grundtechniken auf der E-Gitarre, die jeder Schüler lernen muss. Da sprech ich wirklich von „muss“, nicht von „soll“. Die Reihenfolge kann verschieden sein, der Ablauf kann verschieden sein. Und das ist für die Stunde zum Teil vorgeplant, zum Teil gibts aber auch der Schüler vor (IP 06: E-Gitarre).

IP: In der ersten Stunde fülle ich mit den Schülern einen Fragebogen aus, den ich mir hergerichtet habe. Damit ich recht schnell erfassen kann, was das Ziel von dem Schüler ist. Und mir ist es wichtig, dass ich total offen bin und konzeptlos. Ich hab am Anfang, ich hab früher mit Konzepten gearbeitet und bin draufgekommen, dass es zu sehr einschränkt. Und ich mach eigentlich individuelle Programme für jeden Schüler und schaue vor allem, was mir wichtig ist, ist, dass wir ein Ziel ausformulieren pro Semester oder pro Schuljahr, dass wir das auch erreichen. Und das dokumentieren, also mit sämtlichen Aufnahmen, damit auch der Schüler sieht: Ja, das ist mein Ziel, das ist jetzt hörbar erreicht (IP 07: Gesang Popularmusik).

Die Entscheidung des Lehrers für oder gegen „Methoden“ und ihre Hintergründe

Über die fachliche Begründung hinaus zeigte sich in der Studie, dass die Entscheidung für oder gegen „Methoden“ von individuellen, interpersonellen, bereichsspezifischen, situationsbedingten und institutionellen Faktoren beeinflusst wird. Sowohl das Bedürfnis der Lehrer als auch das der Schüler nach Ordnung, nach einem Orientierungssystem, nach einem Handlungsleitfaden ist individuell: Chaostypen und Strukturfanatiker treffen in der Lernwelt Unterricht aufeinander, erkennen sich in ihren Gemeinsamkeiten und in ihren Unterschieden und etablieren auf dieser Basis einen für beide gangbaren – und im besten Fall auch effektiven und befriedigenden – Arbeitsweg.

IP: [Die Schülerin x] *kommt mit Noten von zu Hause, oder sie kommt und hat einmal keine Lust, und sowas muss ich einfach akzeptieren. Und dann spielen wir halt einfach gemeinsam oder sie spielt die Dinge, die sie eh schon kann. Aber dann gibt es wieder andere Kinder, die sind einfach ganz anders. Die sind halt ganz brav und machen ihre Stücke der Reihe nach, und was ich ihnen aufgegeben habe, aber ich muss sagen, es sind mir eigentlich die anderen lieber. Weil einfach der Unterricht ganz anders ist und jedes Mal neu* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Die [Schüler] *sind bei mir sehr initiativ. Weil ich selbst eben so der Chaostyp bin, und da müssen die, damit sie irgendwas von mir bekommen, müssen sie selbst Initiative ergreifen* (IP 10: Dudelsack).

Aber auch die Vermittlungstraditionen der verschiedenen Bereiche der Musikschularbeit (die verschiedenen Instrumente, Stile und musikalischen Praktiken) sind hier bestimmend: Lehrer entscheiden sich oft für bzw. gegen „Methoden“ aufgrund faktischen Überflusses oder Mangels an überlieferten, verfügbaren und erprobten Unterrichtsmaterialien und -konzeptionen. Und sie empfinden die diesbezügliche Lage in ihrem Bereich – je nach der persönlichen Einstellung zum Thema Struktur/Offenheit – als Segen oder Fluch.

IP: Ich arbeite schon mit Fagottschulen. Es gibt, also Methode so in diesem Sinne gibt es das beim Fagott nicht, jetzt wie es bei Geigen oder so Suzuki oder so gibt, das gibt es beim Fagott eigentlich nicht. Es gibt eben inzwischen auch Kinder beziehungsweise Jugendschulen, also für Kinder oder Jugendliche, das hat es ja bis vor zehn Jahren fast noch nicht gegeben (IP 11: Fagott).

IP: Also ich glaube, dass mir das [Unterrichten von Popularmusik] *viel mehr Spaß macht als Violine zu unterrichten nach einem System, das seit hundert Jahren sich nicht verändert hat. Es ist anstrengend und es ist schön, sagen wir so* (IP 06: E-Gitarre).

Und schließlich ist der tatsächliche Spielraum des Lehrers innerhalb der Musikschulstruktur unterschiedlich groß: Die persönliche Einstellung des Lehrers kann sich mit der der Leitung bzw. der Kollegen mehr oder weniger decken und infolgedessen kann ein spürbarer Druck entstehen, dem sich jeder Lehrer im unterschiedlichen Maße entziehen kann. Dies ist meistens bei Evaluationssituationen (Übertrittsprüfungen, Auftritte, Wettbewerbe) der Fall.

IP: Und ich darf natürlich überhaupt nicht von meiner Methode mit Kollegen sprechen. Es zahlt sich nicht aus, weil die werden sie werden sowieso nicht verstehen (IP 03: Klavier).

IP: I hab schon irgendwie so ein Stundenbild, was i scho probier immer durchzuführen in jeder Stunde [. . .] *Aber natürlich is es nicht immer so, ja? Also klar, wenn ma vor Wettbewerben oder vor Leistungsabzeichen hinarbeitet oder so, is natürlich dann anders, net? Also da muss man dann wirklich schaun, dass diese Stücke dann wahnsinnig gut einstudiert werden und ja, mach ma halt solche Sachen mehr* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

3.2 Inszenierung des Unterrichts als „pädagogisches“ oder als „musikalisches“ Setting

Die zweite in Bezug auf den Umgang der Befragten mit der Lernwelt Unterricht beobachtete Polarität betrifft die Inszenierung der Unterrichtssituation. Aus der Sicht der Befragten kann die Lernwelt des Unterrichts entweder als ein Ort der systematischen Erarbeitung von Lerninhalten oder als ein Ort des Musizierens inszeniert werden. Sie bringen diese zwei Inszenierungen jeweils mit einem „pädagogischen“ und mit einem „musikalischen“ Charakter in Verbindung.

IP: Ich fühle mich selbst jetzt nicht so als der große Pädagoge, und deshalb, also mir ist es am wichtigsten, dass ich selbst in der Stunde viel Spaß hab. [. . .] *Ich spiel viel zusammen mit den Schülern.* [. . .] *Ich denke da fast mehr daran: Hauptsache es klingt, es macht Spaß, so ein bisschen* (IP 10: Dudelsack).

„Pädagogische“ Inszenierung. Die systematische Erarbeitung von Lerninhalten im Unterricht

Welche Verhaltensweisen des Lehrers überwiegen, wenn die Lernwelt des Unterrichts – in der Bezeichnung der Befragten – einen „pädagogischen“ Charakter aufweist?

IP: Es kommt nicht alles aus dem Bauch. Sondern, wenn es aus dem Bauch kommt, dann muss mans analysieren und versuchen zu verstehen, warum ich so empfinde (IP 03: Klavier).

IP: Was ich halt manchmal mach, ist, dass ich einfach dieses Intervalle-Hören und so mache, dass ich sie was singen lasse manchmal. [. . .] *Einen Ganz- und Halbton und so weiter* (IP 08: Kontrabass).

IP: Ich muss ja korrigieren jede einzelne Bewegung, die Handhaltung, Körperhaltung und so (IP 03: Klavier).

IP: [. . .] *dann muss ich ihnen jetzt zeigen, wie sie am sinnvollsten üben sollen* (IP 01: Violoncello).

Analysieren, Erklären, Übungen mit dem Schüler durchführen, Zuhören und Feedback geben, Korrigieren, Spielanweisungen erteilen, Arbeitsweisen zeigen: Gemein haben diese Verhaltensweisen, dass sich Lehrer und Schüler nicht dem Musizieren als Ganzem annähern, sondern einzelnen Elemente davon (der Harmonie eines Stücks, musikgeschichtlichen Hintergrundinformationen, Bewegungsabläufen, musikalischen Gesten, Intervallen usw.). Der Lerninhalt wird in sinnvolle Einheiten portioniert, die in der Lernwelt des Unterrichts einzeln und systematisch erarbeitet werden.

Dies kann nicht nur über sprachliche, sondern auch über musikalische Mittel erfolgen: Dann erfüllen das Vorspielen und das Vormachen die Aufgabe der Erklärungen und Anweisungen.

IP: [. . .] *aber wenn ich spiele und sage: „So muss das klingen“, und wenn die Kinder wirklich gutes Gehör haben, können sie auch diese Farbe nachmachen* (IP 12: Violine).

IP: Und was ich noch sehr viel mache, was für meine Wirbelsäule nicht gesund ist, ich führe Bogen. Sehr viel. Also bei kleinen Kindern kommt der, und ich schnapp [den Geigenbogen] *sofort, ich lasse sehr wenig allein spielen* (IP 12: Violine).

Ein solches Lehrerhandeln kann mit einem ernsten Arbeitscharakter einhergehen oder auch spielerische Züge aufweisen.

IP: [Ein guter Instrumentallehrer] *muss natürlich a gutes Fachwissen haben, bezüglich natürlich Ansatz und Luftführung natürlich und so weiter. Und er muss dem Kind das spielerisch beibringen können, denk i ma* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [. . .] *ich meine diese Körperübungen schauen scheiße aus, also da muss man sich urwohl fühlen, dass man die freiwillig alle macht. Ja. Deswegen versuche ich, meistens bin ich dann extrem lustig und so, dass sie sich urschnell wohl fühlen und so* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Das Spielerische assoziieren die Befragten eher mit einer Haltung des Lehrers (lustig, witzig, lachend) als mit der Gestaltung von Spielsituationen im Instrumentalunterricht.[4] Die Erarbeitung von Inhalten erfolgt hier genauso systematisch wie vorher beschrieben; anders ist nur, dass die Arbeitsatmosphäre lustiger ist.

„Musikalische" Inszenierung. Gemeinsames Musizieren als zentrales Vermittlungsinstrument

Die Lernwelt Unterricht kann also als ein Ort des systematischen Lernens aufgefasst und dementsprechend von der Lehrkraft inszeniert werden, was tatsächlich von allen Befragten (zumindest punktuell) gemacht wird. Allerdings überwiegt bei manchen ein Gegenentwurf.

IP: Ich spiel viel zusammen mit den Schülern. [...] *Und es ist im Grunde so ähnlich wie Session spielen. Man spielt, reißt eine Session an, und animiert die anderen mitzutun. Und umgekehrt, dass ein anderer sagt: „Spiel dein Lieblingsstück", und ich pass mich dazu. Und so ein bisschen eine Sessionsituation zu haben im Unterricht.* [...] *Weil ich selbst Erfahrungen gemacht habe, dass man in einer Session mehr lernt als in einer instrumentalen Stunde. Sessionsituation ist also der klassische Musikantenstammtisch: Man trifft sich in einem Gasthaus oder nach einem Konzert in einem, weiß nicht, im Backstage oder so, und dann reißt einer was an, und die anderen tun dazu. Und es entsteht dann halt ein... ohne dass sich die Musiker vorher kennen, das ist also nicht Voraussetzung, und ohne dass die Stücke auch allen bekannt sind, das ist auch nicht Voraussetzung, wird trotzdem gemeinsam Musik gemacht. Das ist sozusagen für mich so die Session.*
I: Und du versuchst im Unterricht eine ähnliche Arbeitsform hervorzurufen?
IP: Genau, ja, genau. Also ich probiere eine Sessionsituation herbeizuführen. Und auch bei Sessions kann dann passieren, dass dann einer sagt: „Hey, was machst du denn da für eine Verzierung oder für eine Melodielinie?" und so. Und dann erklärt er das halt zwischendurch. Also wie gesagt: Hochschule war [für mich] *die Session. Da hab ich das meiste gelernt, auch am Austausch mit anderen Musikern. Und das ist das, wo ich das Gefühl habe, das kann ich. Weil unterrichten, so im klassischen Sinne, dass man zum Beispiel auch Tonleiterübungen sich ausdenkt und so, das kann ich glaube nicht gut. Also da gibt es sicher andere, die können das sehr gut* (IP 10: Dudelsack).

[4] Zur Gestaltung von Spielsituationen im Instrumentalunterricht siehe z. B. Ardila-Mantilla 2006 und Röbke 2000 S. 300 ff.

Welche Vorstellung versuchen die hier positionierten Befragten umzusetzen? Sie gehen von *real life* Musiziersituationen – sprich: von musikalischen Settings, die vorwiegend außerhalb von Bildungseinrichtungen zu finden sind – aus, erkennen darin ein großes vermittlerisches Potenzial und versuchen demzufolge, die Lernwelt des Unterrichts möglichst nah an solche Situationen heranzubringen, d. h. sie als ein eher „musikalisches“ (nicht als ein „pädagogisches“) Setting zu inszenieren.

Welche Verhaltensweisen werden hier geschildert? Vor allem eine: einfach spielen, d. h. das gemeinsame Musizieren mit dem Schüler oder von Schülern, die entweder wegen einer Gruppenunterrichtskonstellation da sind oder vom Lehrer dazugeholt werden.

IP: Und für mich war es viel wichtiger einfach, mit [meiner Schülerin x] *Musik zu machen. Und die hat ganz, ganz toll improvisiert immer. Und dann eben mit der Gambe, wir haben einfach gespielt* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Es gibt viele so Duettstücke, von dem mache ich recht viel, Duette spielen, wo ich halt die Begleitstimme spielen lasse. Und auch manchmal nimm ich wirklich einfach ordentliche Orchesternoten her, ja? [. . .] *Und dann sag ich: „Spielen wir jetzt so einen Walzer, ja? Jetzt probieren wir das mal aus, ja?“* (IP 08: Kontrabass)

Einfach spielen heißt also das Spiel von Solo- und Ensembleliteratur (sei es in Originalform oder als Spontanarrangement für die im Unterricht vorhandene Besetzung), Improvisation, kleine Aufführungen und auch ein fließender Wechsel zwischen diesen Musizierformen, wie es bei Sessions zu beobachten ist. Dabei ist der Lehrkraft meistens wichtig, dass die Musiziersituation möglichst realitätsnah inszeniert wird, z. B. durch den Gebrauch eines Konzertsaals oder durch einen sparsamen Umgang mit Lehrerunterstützung.

IP: Und wir probieren auch schon sehr oft im Saal, auch schon kleine Kinder, auch mit Klavier wie auf Bühne, und die sind ganz stolz und glücklich. Also wir haben eine ganz tolle Saal im Musikschule und man muss nur hingehen. Und ja, sie kriegen schon eigentlich mit vier, fünf Jahre ein Gefühl, sie spielen Konzert (IP 12: Violine).

I: Und wie förderst du Selbständigkeit?
IP: Ja, in dem sie zum Beispiel nicht unbedingt immer die Unterstützung halt kriegen. Also wenn ich, sag mal das Kolophonium. . . haben sie keines da, dann sag

ich: „Dann spielen wir halt so. Dann spielen wir so. So ist es jetzt, ja? Und das ist die Situation, die wir haben." Oder wenn sie den Bogen nicht mithaben, dann hab ich irgendeinen Prügel, der halt in der Musikschule liegt, sag ich: „Das ist der Bogen, den ich da habe, ja? Wir müssen jetzt irgendwas machen die fünfundzwanzig Minuten, weil das ist jetzt deine Stunde, und wir müssen was tun, ja?" [. . .] *Weil es ist ja sonst auch so, es ist immer so, wie es gerade ist. Es ist sowieso immer irgendwie anders als man erwartet hat. Und dann denke ich mir, dann sollen sie einfach schauen, dass man damit leben kann, dass das so ist. Und ich meine, ich unterstütze sie dann schon, wenn es Probleme gibt, dann schauen wir uns das an. Aber die müssen das einfach mal selbst machen* (IP 08: Kontrabass).

3.3 Zwischenstopp: Die Polaritäten Vorstrukturierung/Offenheit und „pädagogische"/„musikalische" Inszenierung als Attribute von In-/Formalität

Der Vergleich der zwei bisher geschilderten Faktoren –Vorstrukturierung/ Offenheit und „pädagogische"/„musikalische" Inszenierung – mit dem In-/ Formalität-Konzept (siehe 2.3) zeigt deutliche Übereinstimmungen. Zum einen decken sich die in der Studie identifizierten Polaritäten mit zwei der Attribute von In-/Formalität:

– Die Frage nach der Orientierung der Unterrichtsgestaltung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen entspricht dem Attribut der bewussten Strukturierung oder Planung
– und die Frage nach der Inszenierung der Lernwelt Unterricht als „pädagogisches" oder „musikalisches" Setting entspricht dem Attribut der direkten Beabsichtigung des Lernens (d. h. ob Lernen das primäre Ziel und Fokus der Aktivität ist oder nicht).

Zum anderen ist bei den Befragten eine Korrelation der zwei Faktoren zu beobachten: Jene Lehrer, die verstärkt auf vorstrukturierte Lehr-/Lernwege zurückgreifen, neigen dazu, die Lernwelt Unterricht als „pädagogisches" Setting zu inszenieren; und je weniger Wert sie auf Methoden legen, desto größer wird die Rolle des Musizierens als primäres Vermittlungsinstrument.[5] Hier werden tatsächlich eine formalere und eine informellere

[5] Andererseits muss hier emphatisch darauf hingewiesen werden, dass aufgrund des gewählten Forschungsansatzes Korrelationen wie diese keine statistisch relevante Validität

Tendenz im pädagogischen Handeln der Befragten angedeutet. Außerdem wurde auch eine Tendenz bezüglich des Attributes der Lernerzentrierung beobachtet (*Unterricht nach Plan* versus *auf den Schüler eingehen*): eine allerdings, die noch nicht eindeutig ist und die in dieser Arbeit erst später analysiert wird (siehe Kapitel 9).

Es wäre also zu erwarten gewesen, dass bei der Thematik des Einzel- und Gruppenunterrichts eine genauso klare Übereinstimmung (mit dem Attribut: individuelles/kollektives Lernen) eintreten würde. Dies war allerdings nicht der Fall. Wie ist das zu erklären?

3.4 Umgang mit Unterrichtsformen: Einzel-, Gruppenunterricht & Co.

In der instrumentalpädagogischen Fachdiskussion über Unterrichtsformen spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle, unter anderem:

- didaktisch-methodische Überlegungen (z. B. die Frage nach der Angemessenheit der verschiedenen Unterrichtsformen für spezifische Lernziele),
- Vermittlungstraditionen, die sich auch in der Ausbildung und im Erfahrungsschatz der Instrumentalpädagogen widerspiegeln (z. B. die Diskussion über die Rolle von Einzel- und Gruppenunterricht in der Klassik und der Popularmusik oder über die viel beklagte Überforderung von Instrumentallehrern bei der Gestaltung von Gruppenunterricht in Kooperationsprojekten),
- bildungspolitische Aspekte (z. B. die Thematik des Voneinander-Lernens in der Musikschule, was mit einer schulnahen Positionierung der Musikschule in der Bildungslandschaft einhergeht)
- und finanzielle und organisatorische Gegebenheiten (z. B. die Diskussion über den Gruppenunterricht als Maßnahme, um mit dem öffentlich geförderten Stundenkontingent sinnvoll umzugehen) (vgl. Grosse 2006 S. 11 ff.).

Diese Faktoren werden häufig in der fachlichen und bildungspolitischen Diskussion undifferenziert dargestellt und unübersichtlich verknüpft, was

haben und deswegen grundsätzlich infrage gestellt werden müssen. Diese Korrelation wird also hier nur aus Argumentationsgründen erwähnt.

Missverständnisse, Ängste und Polarisierungen mit sich bringt. Außerdem fungiert die Bezeichnung Gruppenunterricht als Sammelbegriff für unterschiedliche Unterrichtsformen und wird – genauso wie andere in diesem Zusammenhang gebräuchliche Begriffe wie Partnerunterricht, multidimensionaler Unterricht etc. – nicht einheitlich verwendet.[6] All dies erschwert natürlich die Erforschung der Einstellungen und Praktiken einzelner Individuen und ganzer Institutionen.

In diesem Sinne ist es nicht überraschend, dass ein gewisses Unbehagen bei den Teilnehmern der Studie zu beobachten war, wenn die Thematik der Unterrichtsformen zur Sprache kam. Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass die einzelnen Interviewpartner eine bestimmte Einstellung zu den verschiedenen Unterrichtsformen pflegen, die sich im individuellen Umgang damit äußert: Es gibt Einzel- und Gruppenunterrichtsverfechter, wie auch einzelne – wenngleich nicht viele –, die flexibel unter den Unterrichtsformen variieren (können bzw. dürfen). Sie machten aber auch deutlich, dass hier nicht nur die individuelle Einstellung ausschlaggebend ist, sondern auch systemimmanente Faktoren. Der individuelle Umgang mit Unterrichtsformen hat nicht allzu selten einen strategischen Charakter: Er sagt nicht nur etwas über das pädagogische Verständnis des Lehrers aus, sondern auch über die Einbettung und das Aushandeln der verschiedenen individuellen und bereichsspezifischen Verständnisse in der Institution Musikschule.

IP: Einzelunterricht ist sehr zielführend. Gruppenunterricht… hm. Ich hab zweimal im Jahr Gruppen gehabt, Grundausbildungsgruppen mit jeweils drei oder vier Schülern am gleichen Instrument. Das hab ich nicht geschafft. Das ist nicht gegangen. Da war ich erschöpft hinterher und die Kinder haben nicht das gelernt, was ich wollte. [. . .] *Egal, ich meine, da will ich jetzt nicht mehr darüber reden. Aber ich für mich hab festgestellt, dass ich dafür nicht geeignet bin.* [. . .]
I: Warum hast du diesen Gruppenunterricht ausprobiert, wurdest du dazu aufge-

6 Die Definitionsproblematik wird z. B. in Grosses Studie über den instrumentalen Gruppenunterricht in Musikschulen sichtbar. Während der Autor seinen Untersuchungsgegenstand als *Gruppen von mindestens drei und höchstens acht Lernenden zwischen sechs und achtzehn Jahren, die regelmäßig gleichzeitig im selben Instrumentalfach bzw. im Gesang Unterricht an einer VdM-Mitgliedsschule in Niedersachsen erhalten*, definierte (Grosse 2006 S. 34), beantwortete ein Drittel der Befragten die Frage nach der idealen Gruppengröße mit „1 bis 2 Schülern“ (vgl. Grosse 2008 S. 7).

fordert oder. . . ?
IP: Ja. Das hätte ich freiwillig nicht gemacht (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Dementsprechend wird hier die dritte für die Lernwelt des Unterrichts identifizierte Polarität (In welchem Ausmaß pflegt der Lehrer eine positive Einstellung zu Gruppenunterrichtskonstellationen und macht davon Gebrauch?) aus der definitorischen, der fachlichen und der systemisch-institutionellen Perspektive betrachtet.

Die Unterrichtsformen und ihr Gebrauch. Oder: Was wird (alles) als Gruppenunterricht bezeichnet?

Welche Unterrichtsformen wurden von den Befragten erwähnt? Auf der einen Seite natürlich der Einzelunterricht. Die Befragten verspürten hier nicht das Bedürfnis, diese Unterrichtsform ausführlich zu beschreiben. Da der Einzelunterricht in der Vermittlungstradition der Musikschule fest verankert ist, scheint hier ein Konsens darüber zu herrschen, wofür der Begriff steht: ein Lehrer und ein Schüler in direkter *one-to-one*-Interaktion. Beim Gruppenunterricht ist die Lage völlig anders. Obwohl die hier geschilderten Praktiken nicht so zahlreich und vielfältig sind, dass sie sich nicht kategorisieren ließen, sind die hier verwendeten Begriffe unpräzise, uneinheitlich und oft irreführend. Welche Gruppenunterrichtskonstellationen tauchten in den Aussagen der Befragten auf und wie wurden sie bezeichnet?

– Ein Lehrer, zwei bis fünf Schüler (meistens Anfänger), eine Unterrichtseinheit gemeinsam (Gruppenunterricht, Grundausbildung):

IP: Gruppenunterricht. . . hm. Ich hab zweimal im Jahr Gruppen gehabt, Grundausbildungsgruppen mit jeweils drei oder vier Schülern am gleichen Instrument. [. . .] *Das war für die Erstklassler, bevor sie Einzelunterricht kriegen* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: [Ich verstehe unter Gruppenunterricht, dass ich] *vier oder fünf Kinder, die jetzt alle gemeinsam anfangen, in einer Gruppe habe, und die jetzt jede Woche in dieser Konstellation sehe* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

– Ein Lehrer, zwei Schüler, eine Unterrichtseinheit variabel, d. h. phasenweise gemeinsam und getrennt, eventuell auch mit individuellen Arbeitsphasen in verschiedenen Räumen (Gruppenunterricht, multidimensionaler Unterricht, Partnerunterricht):

IP: Weil wir unterrichten in unserer Schule, also ich muss multidimensionales Unterrichten, und ich habe Einzelschüler und ich hab zum Beispiel Schüler, die kommen zu zweit, hätten jeweils eine halbe Stunde und zusammen haben sie eine Stunde, und das liegt natürlich an deiner Phantasie. Wie du damit umgehen kannst (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Ich bin auch in der Situation, ich muss auch Gruppenunterricht machen, allerdings nur mit zwei Schülern. [...] *aber auch in diesen Gruppeneinheiten muss es den Platz geben für Einzelunterricht. Das heißt, das nennt man dann Partnerunterricht zum Beispiel, wo ein Schüler zuhört, der andere spielt, oder der eine Schüler in den nächsten Raum geht, sich einspielt und man mit einem Schüler arbeitet* (IP 06: E-Gitarre).

- Ein Lehrer, zwei Schüler mit zwei sich (regelmäßig oder punktuell bzw. spontan) überlappenden Einzelunterrichtseinheiten (Gruppenunterricht, gemeinsam Spielen):

IP: Nach Möglichkeit versuche ich das so einzuteilen, dass halbwegs passende Schüler hintereinander Stunde haben, dass sie voneinander abschauen können, voneinander profitieren (IP 01: Violoncello).

IP: [...] *in weiterer Folge is vielleicht sicher lustig, wenn man sagt: Okay, man hat zu zweit a ganze Stunde. Wobei tät i das noch anders aufteilen, dass ich sag: Okay, der erste fangt an, dann könnens zu zweit a bissl gemeinsam spielen und dann ist der zweite noch alleine oder so* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [Ich] *versuche,* [Schüler] *in Situationen zu bringen, wo sie mit anderen Leuten spielen. Das heißt Kleingruppen, heißt, ich geh zum Beispiel einfach zum Saxofonlehrer und sag: „Dein Schüler, der da ist, der klingt ganz gut. Darf ich ihn mitnehmen für zehn Minuten, damit wir gemeinsam ein kleines Lied spielen, ja?“* (IP 06: E-Gitarre).

- Ein Lehrer, zwei Schüler, mit je einer halben Unterrichtseinheit einzeln und einer halben Unterrichtseinheit gemeinsam (Gruppenunterricht, Partnerunterricht, kombinierter Unterricht):

IP: [...] *wir haben jetzt eine neue Lösung auch in* [der Musikschule x]*, die Partnerunterricht heißt, und das ist ein ganz neues System, also jetzt offiziell: fünfundzwanzig Minuten alleine, fünfundzwanzig Minuten gemeinsam und fünfundzwanzig Minuten alleine* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

– Geblockte Ensembleeinheiten innerhalb des Hauptfachunterrichts (Gruppenunterricht, Ensembleeinheit):

IP: Ich schieb dann auch immer wieder Ensembleeinheiten ein, die ich zusätzlich mach (IP 01: Violoncello).

IP: [. . .] *ich lass immer wieder dann Mädls was zu dritt singen oder so was, oder irgendein „No Angels"-Ding, oder irgend so was. Aber das sind dann nur einzelne Stunden* (IP 07: Gesang Popularmusik).

– Einzelunterricht mit Zuhörern, d. h. mit anderen im Unterrichtsraum anwesenden Schülern (Gruppenunterricht, Einzelunterricht):

IP: Ja, natürlich ist es von Vorteil, dass andere anwesend sind und zuhören. Wenn man das als Gruppenunterricht betrachtet, dann is es ok (IP 03: Klavier).

Die vorhin beschriebenen Formen werden in der Abbildung 5 übersichtlich dargestellt.

Die auf der rechten Seite der Tabelle hinzugefügte Spalte soll auf den Faktor Zeit aufmerksam machen, der für viele der Befragten entscheidend ist. Die Anzahl an Schülern, die in einer Unterrichtseinheit betreut werden, liefert hier grob eine Grundlage zur Vorstellung der für die Schülerbetreuung innerhalb der jeweiligen Formen verfügbare Zeit.[7]

An den hier beschriebenen Formen bedienen sich Lehrer im unterschiedlichen Ausmaß. Bei den meisten – bis auf die eine, umso interessantere Ausnahme des Dudelsack-Lehrers (siehe 10.3.1) – ist der Einzelunterricht vorwiegend, viele aber unterrichten auch in Gruppenkonstellationen. Inwiefern ist der spezifische Umgang mit Unterrichtsformen auf inhaltliche Überlegungen zurückzuführen? Wie begründen Lehrer auf der inhaltlichen Ebene ihre Präferenzen in Bezug auf Einzel- und Gruppenunterricht?

Einstellungen zum Einzel- und Gruppenunterricht: Fachliche Überlegungen

Obwohl eine grundsätzliche Ablehnung des Gruppenunterrichts von Instrumentallehrern und Musikschullehrkräften vielerorts dokumentiert ist und

[7] Diese Grundlage ist insofern mit Vorsicht zu genießen, weil auch die Unterrichtseinheiten und die Lehrverpflichtung in verschiedenen Musikschulen unterschiedlich definiert sind, was natürlich eine erhebliche Wirkung auf die Zeitressourcen der Lehrkräfte hat.

Modell	Bezeichnungen (außer Gruppenunterricht)	Gruppenunterricht heißt…			S pro UE
1	Grundausbildung	S1, S2 (S3, S4, S5)			2–5
		1 UE			
		durchgehend gemeinsam			
2	Multidimensionaler Unterricht Partnerunterricht	S1, S2			2
		1 UE			
		phasenweise einzeln und gemeinsam			
3	gemeinsam spielen	S1	S2	S3	1
		1 UE	1 UE	1 UE	
		einzeln > gemeinsam (kurze Überlappungsphase) > einzeln > …			
4	Partnerunterricht Kombinierter Unterricht	S1	S1, S2	S2	1,33
		1/2 UE	1/2 UE	1/2 UE	
		einzeln	gemeinsam	einzeln	
5	Ensembleeinheit	S1	S2	S3	1
		1 UE	1 UE	1 UE	
		einzeln, mit punktueller Zusammenführung in geblockten Ensembleeinheiten			
6	Einzelunterricht	S1	S2	S3	1
		1 UE	1 UE	1 UE	
		einzeln, S2 (S3…) hört zu	einzeln, S1 (S3…) hört zu	einzeln, S1 (S2…) hört zu	

Sx: Schüler 1, 2…; UE: Unterrichtseinheit

Abbildung 5: Formen des Gruppenunterrichts

beklagt wird,[8] konnte dies bei unserer Untersuchung nicht bestätigt werden. Die meisten Befragten können mit dem Prinzip des Gruppenunterrichts gut leben und in ihrer inhaltlichen Argumentation halten sich Pros und Contras die Waage.

IP: Ich find, dass eine Kombination aus [Einzel- und Gruppenunterricht] *eigentlich das Optimale wäre. Also, ich find den Einzelunterricht sehr wichtig, um auf*

8 Dazu z. B. Grosse: *Gruppenunterricht ist nicht nur eine Frage der pädagogischen Kompetenz, sondern auch und vor allem der persönlichen Haltung.* […] *Das Problem ist nicht die Unterrichtsform an sich, sondern ihre Unvereinbarkeit mit dem vorherrschenden Berufsbild der Musikschullehrkräfte* (Grosse 2008 S. 9)

genaue Sachen einzugehen, auf das Kind genau einzugehen zu können, auch auf die speziellen Probleme oder Interessen des Kindes. Und ich find die Gruppe sehr wichtig, weil die Kinder da einfach Unterricht haben, so wie sie es gewohnt sind, mit mehreren zu agieren, sich in einer Gruppe zu definieren, von den Kindern, von den anderen sehr viel lernen können, und auch sehen: Wo ist der, und wo ist der, was kann der schon, und was kann ich besser. Also einfach dieses soziale Gefüge auch lernen, sich einbringen mit dem Instrument, überhaupt auch in einer Gruppe sich mit dem Instrument einzufügen, bin ich einmal die Grundstimme, bin ich mal die Melodie. Also ich find, das hat soviel wertvolle Komponenten, dass ichs sehr wichtig find. Also so gesehen, optimal finde ich eigentlich beides (IP 01: Violoncello).

I: Wie stehst du zu dem Thema Einzel- oder Gruppenunterricht?
IP: Sehr gut. In beiden. [. . .] *Zum Beispiel dieser Gruppenunterricht oder multidimensionales Unterrichten kann sehr sehr gut sein, wenn du es taktisch oder psychologisch sehr gut anlegst. Weil sie stacheln sich selber auf. Der eine kann den anderen fördern. Der eine kann den anderen bremsen. Und das ist, du musst wirklich eine gute Konstellation haben. Und wenn du eine gute Konstellation hast, kannst du sehr effizient arbeiten, sehr gut. Du brauchst die Dinge nicht sieben mal erklären, du erklärst sie einmal und wenn der eine es kapiert und der andere nicht, kann er es vom anderen immer noch wieder wiederholen und muss nicht immer ewig in den Stunden und so. . . Also das ist eine ganz gute. . . steh ich sehr gut dazu* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Also im Gruppenunterricht kann man viele Spiele oder vieles machen, was die Kinder sehr leicht auch übernehmen können in ihrer Freizeit oder in anderen Gruppen. [. . .] *der Input in der Gruppe ist manchmal ein anderer, weil wenn ich einzeln mit dem Kind bin, dann sind wir zu zweit und sozusagen kommunizieren zu zweit miteinander. Während wenn da jetzt sechs oder zehn miteinander kommunizieren, kommen manchmal noch andere Ideen, mehr Ideen, also da kann das Spektrum dann einfach noch größer auch werden* (IP 01: Violoncello).

IP: [. . .] *man kann schon, dass halt lustig ist a wengl, dass wanns zwei Freunde san, dass halt zamkommen, dass halt da miteinander spielen, Duette oder so irgendwie. Vielleicht, auch is wieder eine Übung fürs Blattlesen, net? Wo man sagt: Okay, jetzt leg ich ihnen Duette und dann solln sas gemeinsam spielen. Is sehr wichtig, ja* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Welche Vorteile des Gruppenunterrichts werden von den Befragten hervorgehoben?

- Motivationale Aspekte: Der Gruppenunterricht ist die Unterrichtsform, in der Kinder und Jugendliche gewohnt sind, zu agieren. Die Schüler können sich hier gegenseitig motivieren (*sie stacheln sich selber auf*) und ihre eigene Fähigkeiten bzw. ihre individuelle Entwicklung durch den unmittelbaren Vergleich mit anderen besser einschätzen (*sie sehen: was kann der schon, was kann ich besser*).
- Positive Impulse im Lernprozess: Schüler bekommen nicht nur vom Lehrer, sondern auch von ihren Mitschülern zahlreiche Impulse – Vorbilder, Anregungen, Korrekturen, etc. –, die sie im Lernprozess aufgreifen und von denen sie profitieren können (*der Input in der Gruppe ist ein anderer*).
- Das Erleben der sozialen und kommunikativen Komponenten von Musik: Schüler lernen, *sich in einem sozialen Gefüge mit ihrem Instrument einzubringen* und erleben sich in den unterschiedlichen Rollen der musikalischen Kontexte (*bin ich Grundstimme, bin ich Melodie*).
- Eine größere Effizienz im pädagogischen Prozess: Lehrer können Arbeits- und Lernschritte bündeln und somit effizienter arbeiten (*du brauchst die Dinge nicht siebenmal erklären*).
- Methodische Aspekte: Der Gruppenunterricht stellt eine bessere Konstellation für spielerische Unterrichtszugänge als der Einzelunterricht dar.
- Musikalische Aspekte: Der in Abschnitt 3.2 beschriebene Einsatz des Musizierens als Hauptvermittlungsinstrument macht manchmal eine Gruppenunterrichtskonstellation schlichtweg erforderlich. Der Gruppenunterricht ist auch für bestimmte Musizierformen, wie etwa das Blattspiel und die Improvisation, besonders geeignet (*ich lege ihnen Duette, und dann sollen sie gemeinsam spielen*).

Allerdings machen die Befragten bezüglich des Gruppenunterrichts auch einige Differenzierungen.

IP: Also ich habe gerade im letzten Jahr eine Gruppe gehabt mit drei fünfjährigen Mädchen. Und es war äußerst schwierig, weil die eine eben so schnell alles gekonnt hat und die andere hat sehr wenig geübt und bei der dritten ist es auch relativ langsam weitergegangen [...] *Aber es war dann einfach schwierig, weil die, die so schnell war, ich habe immer* [ihr] *dann eine schwierigere Stimme gegeben. Aber dann: „Warum darf die das spielen?“ Oder: „Warum kann ich das*

noch nicht?“ Das ist manchmal nicht ganz einfach, ja? (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte)

IP: Und wenn ich ein interessiertes Kind habe, dann kommt es mir so vor, als würde ich das aufhalten in einem Gruppenunterricht (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [Im Gruppenunterricht] *kann* [man] *zu wenig Kontakt zum Schüler aufbauen, und man braucht letztendlich länger. Es ist nicht so, dass, wenn man drei Kinder in der Stunde hat, dass die nach einer gewissen Zeit mehr können, weil man quasi Zeit spart. Sondern jeder Schüler braucht für seinen Weg für sich länger, ist meine Erfahrung* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Es gibt andere, die [Gruppenunterricht] *gut machen. Andere Instrumente, nicht? Eine Kollegin von Blasinstrumente, Trompete und Flöte und so, die sehr gut Gruppen machen. Ja, weil sie auch sehr viel zusammenspielen. Weil das liegt auch in der Natur der Instrumente, nicht? Das sind so Melodieinstrumente, da braucht man mehrere Stimmen. Ja. Und dann können sies wunderbar zu dritt, zu viert dann Quartett spielen, nicht?* [. . .] *Das ist super, aber das können die Pianisten nicht machen* (IP 03: Klavier).

IP: Gruppenunterricht Kontrabass ist unmöglich, also es geht einfach nicht. A lso es ist so, meine Aussage dazu ist immer: Zwei Kontrabässe sauber spielen ist Diplomprüfung auf der Hochschule, ja? Also das ist vom Allerschwierigsten, was es überhaupt gibt, ja? [. . .] *Also wenn vier Kontrabassisten ein C spielen, dann sind es einfach vier verschiedene, ja? Das ist so. Ja. Und du kannst auch nicht erkennen, es ist nicht erkennbar, ja? In der Bassgruppe, wenn einer von den dreien unsauber spielt, dann macht es wlup wlup wlup, und man kann eigentlich nicht sagen, wer es ist, ja?* [. . .] *für Schüler, für Musikschulenniveau ist es nicht machbar, ja?* (IP 08: Kontrabass)

Die Interviewpartner machen also darauf aufmerksam,

– dass der viel gepriesene Aspekt der Motivation nicht per se eintritt, sondern mit der spezifischen Gruppenkonstellation zusammenhängt (Schüler können sich nicht nur gegenseitig motivieren, sondern auch demotivieren),
– dass der Lernertrag des Gruppenunterrichts bei Schülern mit verschiedenen Voraussetzungen (Interesse, Begabung, Arbeitseinsatz usw.) unterschiedlich ist,
– dass im Gruppenunterricht der Lernprozess mitunter auch ineffizienter bzw. der Lernfortschritt langsamer als im Einzelunterricht sein kann (*der eine kann den anderen fördern, der eine kann den anderen bremsen*)

– und dass das gemeinsame Musizieren der verschiedenen Instrumentengruppen unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringt, die im Zusammenhang mit der Frage des Einzel/ Gruppenunterrichts berücksichtigt werden müssen.

Welche Potenziale verorten die Interviewpartner dagegen beim Einzelunterricht?

IP: [Bei Blechblasinstrumenten] *is wirklich am Anfang einmal sehr wichtig, dass das sitzt. Ja, dass das Mundstück bei den Lippen passt, dass da der Ansatz wirklich gut sitzt einfach am Anfang. Und das ist aber bei jedem unterschiedlich, net? Das kann man nicht bei jedem gleich machen einfach.* [...] *Und da is einfach der Gruppenunterricht am Anfang bei Blechbläsern schon schwierig* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Was dann auch noch ein zweiter Punkt für den Einzelunterricht ist, dass ich einfach mit dem Schüler, dass ich – wie soll ich sagen? – ihn besser verstehen oder mit ihm auch Probleme unter Umständen leichter besprechen kann. [...] *Also es gibt für heikle Angelegenheiten viel mehr Raum auch dort einzuhaken, zu fragen, oder ja, das überhaupt zu besprechen: „Dies und jenes funktioniert bei dir einfach nicht“, „das geht so nicht weiter“, oder egal was. Oder auch wenn sie persönliche Krisen oder so haben, in der Zweiergruppe wird so was nie herauskommen, oder sagen wir sehr, sehr selten. Viel weniger, wenn sie allein sind, dann öffnen sie sich vielleicht dann doch eher einmal. Auch dafür ist der Einzelunterricht wichtig, einfach für die Schüler-Lehrer-Beziehung. Vertrauensbasis* (IP 11: Fagott).

IP: Einzelunterricht ist ultimo für mich. Der Einzelunterricht, das ist die ganz besondere Situation und das hat auch speziell mit der künstlerischen Situation zu tun. [...] *Ein Lehrer ist ja auch oft ein Mentor, ein Lehrer ist ein Vorbild, ein Lehrer kann Ersatzvater, Ersatzmutter sein. Und in der Musik ist das ganz, ganz wichtig. Weil wir unterrichten ja nicht nur oder wir unterrichten nicht Zahlen oder Koordinaten oder Landkarten, keine Ahnung, sondern wir unterrichten ja Emotionen. Wir unterrichten das Nachaußendringen von Emotionen, das Nachaußendringen von Gefühlen und dazu gehört ja viel, viel mehr als eben nur Intellekt. Natürlich gehört Intellekt auch dazu, weil man es ja auch kontrollieren muss. Aber um mit den Emotionen umzugehen, da kommt ma dann ja auch schon sehr in den psychologischen Bereich. Und das ist in einer Gruppe viel, viel schwerer als im Einzelunterricht* (IP 06: E-Gitarre).

Die damit befassten Aussagen der Befragten zum Thema Einzelunterricht lassen sich in zwei Kernpunkte zusammenfassen:

– Die Vermittlung von spieltechnischen Fertigkeiten ist ein hoch individualisierter Prozess, der sich in Gruppenunterrichtskonstellationen nicht immer reibungslos bewerkstelligen lässt.
– Der Einzelunterricht stellt die für das Eingehen auf den Schüler – sprich: für die intensive und tiefgehende Beschäftigung mit der Einzigartigkeit des lernenden Individuums – optimale Unterrichtsform dar. Angesichts der Rolle, die das emotionale Innenleben in künstlerischen Prozessen spielt, erlangt dieser Aspekt für einige Befragten eine besondere Gewichtung.

Diese Punkte sind insofern interessant, weil sie einen inneren Widerspruch des Konzepts des formalen/informellen Lernens zum Ausdruck bringen: Im In-/Formalität-Diskurs werden nämlich das Lernen in der Gruppe und die lernerzentrierten Zugänge den informellen Lernkontexten attribuiert (vgl. 2.3). Die hier geschilderte Argumentationslinie macht aber offensichtlich, dass im Musikschulbereich ein enger Zusammenhang zwischen dem Einzelunterricht und der Intention lernerzentriert zu arbeiten besteht. Hier kommt also das In-/Formalität-Konzept – zumindest für den Kontext der Musikschularbeit – an seine Grenzen.

Außerdem machten die Befragten hier auf etwas sehr Wesentliches aufmerksam: Gruppenunterricht ist nicht die einzige Form der Gruppenarbeit in der Musikschule. Dazu zählen auch die Ensembles. Und interessanterweise befinden sich unter jenen Lehrern, die Gruppenunterricht eher ungern gestalten, einige große Verfechter der Ensemblearbeit.

IP: [. . .] *also mein Unterricht funktioniert einfach am besten, in dem ich Einzelunterricht und Ensemblespiel habe.* [. . .] *Aber das ist etwas anderes als für mich ein Gruppenunterricht, der jetzt wirklich regelmäßig einfach nur Gruppenunterricht ist* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Ich kann gut Ensemble leiten, ich kann gut Einzelunterricht machen, aber so diese Vierergruppen oder Dreiergruppen, wo alle das. . . zum Beispiel drei Klaviere oder vier Blockflöten, das kann ich nicht (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Die Probleme dieser Lehrer mit dem Gruppenunterricht scheinen also nicht vorrangig auf die Arbeit mit Gruppen zurückzuführen sein, sondern auf

andere Faktoren, die erst in Abschnitt 4.4 beleuchtet werden.

Die bisherig dargestellte Argumentation der Befragten fand allerdings nur auf der inhaltlichen Ebene statt. Die positive Grundeinstellung wie auch die bisherigen Pros und Contras bezogen sich sozusagen auf einen kontextfreien Gruppenunterricht und blendeten die vielen, teilweise hoch problematischen systemisch-institutionellen Aspekte aus. Diesen Aspekten ist der nächste Abschnitt gewidmet.

Einstellungen zum Einzel- und Gruppenunterricht: Systemisch-institutionelle Aspekte

IP: Also nach Möglichkeiten versuche ich [den Gruppenunterricht] *so weit wie möglich einfach einzubinden. So weit das möglich ist, und im Rahmen der Möglichkeiten jetzt, privat oder Musikschulen, wie das halt auch geht.*
I: Und was meinst du mit „im Rahmen der Möglichkeiten"? Weil da gibts sicher auch Unterschiede, oder?
IP: Genau. In Musikschulen sind manchmal die Stunden sehr begrenzt. Und es hängt auch davon ab, wie frei ein Direktor mir die Handhabe lässt. Oder habe ich die Räumlichkeiten dazu. Oder sind die Eltern so flexibel, dass ich mir den Stundenplan gestalten kann. Da sind viele, viele Wenn und Abers, da brauche ich einfach die Bereitschaft von mehreren Leuten dazu. Und wenns nicht geht, dann muss ich das auch akzeptieren. [. . .]
I: Und welche Rahmenbedingungen würdest du brauchen?
IP: Auf jeden Fall ein eigenes Zimmer, das groß genug ist, nach Möglichkeit auch ein zweites Zimmer. Dann die Möglichkeit, meine Unterrichtszeiten so flexibel zu gestalten, dass ich auch mal sagen kann: „Gut, da möchte ich da was Überlappendes machen" oder „der braucht jetzt nur mich" oder. . . Also die Freiheiten zu sagen: „Da ist jetzt mehr notwendig", „da reicht jetzt weniger" oder ja, diese Gestaltungsfreiheit würde ich mir wünschen. Genau (IP 01: Violoncello).

Die Gestaltungsfreiheit: Daran stößt sich die Thematik der Unterrichtsformen. Der Gruppenunterricht mag an sich den Befragten kein bemerkenswertes Kopfzerbrechen bereiten; in dem Moment aber, wo der Gruppenunterricht im System und in der Organisationsstruktur der Musikschule eingebettet ist, taucht eine Serie von Schwierigkeiten und Problemen auf, die der Lehrer zu lösen hat und die er nur mit einem großen Ausmaß an Gestaltungsfreiheit lösen kann. Manchmal ist diese Gestaltungsfreiheit vorhanden: Der Lehrer ist somit in der Lage, für alle befriedigende Lösungen zu

finden. Ist das aber nicht der Fall, dann steckt er in der Zwickmühle und wird womöglich versuchen, den Schwierigkeiten und Problemen aus dem Weg zu gehen, d. h.: auf dem Einzelunterricht zu beharren und weiteren Unterrichtsformen den kleinstmöglichen Raum zu gewähren.

Welche Arten von Problemen werden hier von den Befragten angesprochen?

– Probleme bei der Unterrichtseinteilung: Lehrer beklagen, dass sie oft Entscheidungen bezüglich der Unterrichtsformen zu früh im Schuljahr – d. h. ohne eine geeignete Entscheidungsgrundlage – treffen müssen und dass sie später nicht die Möglichkeit haben, diese Entscheidungen zu revidieren.

IP: Außerdem, irgendwann kommt [im Gruppenunterricht] *dann für mich der Punkt, wo ich sagen muss: „Nein, jetzt brauche ich einfach mehr Zeit mit dem Kind." Und die habe ich dann nicht* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Und vor allem ist es so, dass man dann das ganze Jahr dazu verdammt ist, dieses Modell… man kann es ja ein Jahr lang nicht ändern. Das ist unangenehm (IP 10: Dudelsack).

– Probleme bei der Verrechnung des Unterrichts: Lehrer beklagen, dass für die von ihnen gewünschte Flexibilität entsprechende Zahlungssysteme nicht vorhanden und auch schwer zu entwerfen sind.

IP: Es ist einfach mühsam, das Ganze dann so regeln, dass es klipp und klar ist, wie viel dann jeder zahlt für das, was er bekommt (IP 10: Dudelsack).

– Vertrauensmangel: Lehrer bemängeln manchmal seitens der Eltern oder der Direktion das grundsätzliche Vertrauen an ihren pädagogischen Entscheidungen.

IP: [Ich möchte] *nicht nach der Stoppuhr unterrichten* […] *Sondern, wenn ein Kind mal aufnahmefähig ist, dann gebe ich gern einfach mehr und versuch das auch auszunutzen. Und wenn ein Kind einmal, wenn man merkt dass* [es] *schwierig* [ist]*, dann will ich jetzt aber auch nicht sozusagen das Kind da behalten und zwingen zu musizieren bis zur letzten Minute, nur damit das heutige Plansoll erfüllt ist. Sondern, da würde ich mir wünschen, dass so viel Vertrauen da ist, dass ich niemanden um seine Minuten bringe sozusagen* (IP 01: Violoncello).

– Probleme bei der Leistungsbeurteilung: Lehrer befürchten, dass bei der Leistungsbeurteilung ihrer Schüler bzw. bei der Evaluation ihrer eigenen pädagogischen Leistung die gegebenen Bedingungen (vorhandene Unterrichtszeit, Gruppen-/Einzelunterricht) nicht berücksichtigt werden.

IP: Naja, also ich muss, es gibt ja Prüfungen und Prüfungsordnungen und so weiter. Und da muss jetzt jemand, der sich sozusagen sehr schwer tut, der kriegt nur fünfundzwanzig Minuten Unterricht, und der muss dann in drei Jahren das gleiche können, wie derjenige, der sehr begabt ist und eineinhalb Stunden kriegt. Das ist irgendwie völlig verrückt, ja? Also das kann ja nicht funktionieren, ja? (IP 08: Kontrabass)

– Grundsätzliche Zeitprobleme: Lehrer empfinden – zumindest in Bezug auf einzelne Schüler bzw. bestimmte Ziele – die verfügbare Unterrichtszeit als unzureichend. Nach ihrer Einschätzung hängt der von ihnen erwartete Erfolg mit Zeitressourcen zusammen, die in der Musikschule nicht vorhanden sind. In diesem Sinne beäugen sie jede Diskussion, die in eine Reduzierung dieser Ressourcen münden kann, grundsätzlich kritisch und sind sogar manchmal bereit, den in der Musikschule verorteten Mangel durch eigene Zeitressourcen zu kompensieren.

IP: Ich versuche mit begabte Kinder zweimal in der Woche zu unterrichten. [. . .] *ich unterrichte sehr viel zusätzlich, auch einfach so.* [. . .] *Es ist viel mehr, als ich von der Musikschule habe. Aber ich hab damit Erfolg und die Kinder spielen besser. Und das ist die Belohnung, was ich habe. Das macht sicher nicht jeder. Aber manchmal bleibt auch nichts anderes übrig, ja? Weil sie entwickeln sich teilweise wirklich sehr gut. Und es geht nicht mit fünfzig Minuten.* [. . .] *Aber wirklich, das ist wieder Problem mit unserem Unterrichtssystem, dass die begabten Schüler so wenig Unterricht haben* (IP 12: Violine).

Einige dieser Angelegenheiten sind strukturelle Probleme, die die Lehrkraft im Alleingang nicht wirklich lösen kann. Andererseits liefert die Erwähnung von Evaluation und Vertrauensmangel hier einen entscheidenden Hinweis: Strukturen sind sowohl veränderbar als auch entgehbar, solange – und nur solange – ein grundsätzliches Vertrauen in die Fähigkeiten und dem guten Willen des Lehrers vorhanden sind.

IP: Also es kommt auch zum Beispiel vor, dass ich einen Gruppenunterricht mache, und dann stellt sich irgendwie nach sehr langer Zeit heraus, das Niveau ist doch zu unterschiedlich. Und dann teile ich die Gruppen oder mache teilweise wieder Einzelunterricht dann mit manchen. Und das, ja, dann wird das ganze System halt durcheinander gebracht.
I: Und hast du da Probleme deswegen gehabt, oder wie löst du das?
IP: Nein, Probleme habe ich damit nicht. [. . .] *ich sehe das so: Ich halte mich so gut es dran geht, aber wenn es in einer Gruppe einfach nicht anders geht, dann muss ich das so lösen.*
I: Und aber deine Direktorin ist damit einverstanden?
IP: Also na, die ist ganz, ganz, die ist extrem tolerant und ja, macht. . . Ich weiß nicht, wie sie es macht. [. . .] *sie hat es nie kritisiert.*
I: Also im Prinzip hast du Rückendeckung, wenn du sowas machst?
IP: Ich hab Narrenfreiheit. [Lacht] *Ja, sicher habe ich doch auch Rückendeckung* (IP 10: Dudelsack).

Andererseits: Fähigkeiten und guter Wille sind nicht immer gegeben; und obwohl es einigen Lehrern gelingt, mit neuen Unterrichtsformen zu experimentieren und durch ihre Erfahrungen zusätzliches Knowhow zu erwerben, ist das nicht bei allen der Fall und womöglich nicht allen zuzumuten.

IP: Ich hab sehr gute Erfahrung gemacht [mit Gruppenunterricht]. *Und auch schlechte. Aber die schlechten wägst du einfach ab und dann trennst du sie einfach wieder* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Und ich denke auch für die Kollegen aus dem Klassikbereich, die halt über Jahrzehnte Einzelunterricht gemacht haben, dass es für die einfach fast unzumutbar ist, mit den neuen Modellen klarzukommen (IP 10: Dudelsack).

3.5 Fazit: Die Gestaltung der Lernwelt des Unterrichts

Der Instrumentalunterricht in der Musikschule stellt für die Befragten eine wesentliche – wenngleich nicht immer die zentrale – Lernwelt dar. Da diese Lernwelt als selbstverständlich empfunden wird, werden ihre Funktionen von den Interviewpartnern nicht ausführlich thematisiert.[9] Allerdings

[9] Dieser Umstand macht sich bemerkbar, wenn man die Ausführungen der Lernwelt des Unterrichts mit denen der anderen Praktiken und Lernwelten vergleicht. Die Funktionen der anderen Lernwelten werden von den Befragten viel ausführlicher thematisiert und eingehender begründet.

ist hier herauszulesen, dass es in dieser Lernwelt in besonders hohem Ausmaß möglich ist, auf den Schüler einzugehen, d. h. auf die Bedürfnisse, Interessen und Voraussetzungen des Schülers unmittelbar zu reagieren bzw. sie zu berücksichtigen.

Bei der Gestaltung der Lernwelt des Unterrichts lassen sich drei zentralen Fragen identifizieren:

- In welchem Ausmaß orientiert sich die Unterrichtsgestaltung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen?
- In welchem Ausmaß versucht der Lehrer, im Unterricht ein „musikalisches Setting" zu inszenieren?
- In welchem Ausmaß pflegt der Lehrer eine positive Einstellung zu Gruppenunterrichtskonstellationen und macht davon Gebrauch?

Diese Fragen stellen drei Polaritäten dar, die die Eckpunkte eines Kontinuums ausmachen, innerhalb dessen das Handeln individueller Lehrer zu verorten ist, d. h. im Einzelnen:

- Musikschullehrer orientieren sich bei der Unterrichtsgestaltung entweder im großen Ausmaß oder kaum an „Methoden" (d. h. Unterrichtssysteme, Lehrwerke, Stundenbilder, Lehrpläne u. Ä.), und empfinden sich und ihre Kollegen in diesem Sinne als entweder systematisch (methodisch, strukturiert) oder offen (spontan, frei). Das offene, spontane Unterrichten entspringt der Intention, auf den Schüler einzugehen; das strukturierte versucht, ein möglichst effektives bzw. umfassendes Musiklernen zu ermöglichen. Zwischen diesen zwei Positionen befinden sich auch einige Interviewpartner, die mit offenen Strukturen, d. h. mit an individuelle Schüler anpassbaren Unterrichtskonzepten arbeiten. Die Entscheidung für oder gegen „Methoden" hat mit individuellen, interpersonellen, bereichsspezifischen, situationsbedingten und institutionellen Faktoren zu tun.
- Gestaltung des Unterrichts als „pädagogisches" oder „musikalisches" Setting: Musikschullehrer inszenieren die Unterrichtssituation vorwiegend entweder als einen Ort der systematischen Erarbeitung von Lerninhalten (und das heißt auch des intentionalen Lernens) oder als einen Ort des Musizierens (d. h. des inzidenziellen Lernens). Bei einer „pädagogischen" Inszenierung sind die Lehrkräfte hauptsächlich damit beschäftigt, Sachverhalte zu analysieren und zu erklären, zuzuhören und

Feedback zu geben, zu korrigieren und Spielanweisungen zu erteilen, Übungen zu machen und Arbeitsweisen zu zeigen. Dies kann entweder über sprachliche Mittel oder auch durch das Vor- und Nachspielen erfolgen und bisweilen spielerische Züge aufweisen. Bei einer „musikalischen" Inszenierung fungiert das gemeinsame Musizieren als zentrales Vermittlungsinstrument: Lehrer und Schüler widmen sich vorrangig dem Spielen (Interpretation, Improvisation, kleine Aufführungen), und das musikalische Lernen erfolgt nebenbei.

Diese ersten zwei Faktoren korrelieren einerseits direkt mit Attributen von In-/Formalität und andererseits miteinander. Nähme man also nur sie unter die Lupe, dann ließe sich behaupten, dass in der Lernwelt des Unterrichts durchaus eine formalere und eine informellere Tendenz zu identifizieren wäre. Die Korrelationen hören aber bei der Thematik des Gruppenunterrichts (dem dritten Faktor) auf:

– Auf der begrifflichen Ebene muss zunächst geklärt werden, dass unterschiedliche Unterrichtsformen als Gruppenunterricht bezeichnet werden und dass bei denen das kollektive Lernen einen unterschiedlich großen Raum einnimmt. Kollektives Lernen ist z. B. in einem anderen Ausmaß bei einem Einzelunterricht mit Zuhörern, einer zehnminütigen Überlappung zweier Einzelunterrichtseinheiten und einer regelmäßig stattfindenden Unterrichtseinheit in der Vierergruppe vorhanden.
– Auf der fachlichen Ebene wurden verkehrte Korrelationen mit den Attributen von In-/Formalität beobachtet: Die Bevorzugung von Einzelunterricht ging mit dem Ziel einher auf den Schüler einzugehen (*individuelles Lernen* im Einklang mit *lernerzentrierten Zugängen*); und einige Bereiche (Instrumente und Stile) betrachteten den Gruppenunterricht als einen den Gegebenheiten ihres Kontexts unangemessen Zugang (*kollektives Lernen* in Gegenposition zu *kontextspezifischem Lernen*).
– Darüber hinaus zeichnete sich die Ensemblearbeit als ein weiterer Bereich des kollektiven Lernens in der Musikschule ab und es wurden bei denselben Lehrkräften unterschiedliche Einstellungen in Bezug auf diese zwei Bereiche (Gruppenunterricht zum einen, Ensemblearbeit zum anderen) festgestellt. Somit erscheint die Polarität des *individuellen/kollektiven Lernens* als unangemessen, um die Positionen der Befragten darzustellen.

– Auf der systemischen-institutionellen Ebene wurden Faktoren identifiziert, die eine Diskrepanz zwischen den Einstellungen und dem Handeln der Befragten zur Folge haben. Der Gebrauch des Gruppenunterrichts hat demzufolge nicht nur mit einem bestimmten pädagogischen Verständnis zu tun, sondern ist auch das Resultat einer Serie strategischer Überlegungen in Bezug auf die strukturellen und institutionellen Gegebenheiten der Musikschularbeit.

Diese Argumente weisen auf eine interessante Diskrepanz des instrumentalpädagogischen Diskurses hin. In der Fachdiskussion über den Gruppenunterricht ist die These tonangebend, dass Musikschullehrer aufgrund ihrer eigenen Lernbiographie, ihres künstlerisch orientierten Selbstbildes und/oder Ausbildungsmängel nicht bereit bzw. nicht in der Lage sind, sich auf den – für den Schüler bereichernden und von ihm gewünschten – Gruppenunterricht einzulassen.[10] Die Entscheidung gegen den Gruppenunterricht hinge demnach mit einer lehrerzentrierten Gestaltung des Lernprozesses. In der Begrifflichkeit des In-/Formalität-Diskurses hieße das, dass Lehrer den (informellen) Zugang des kollektiven Lernens im Gruppenunterricht aufgrund ihrer (formalen) Fokussierung auf lehrerzentrierte Zugänge ablehnen.

Nach den Ergebnissen dieser Studie stimmt diese These nur zum Teil: Die Ergebnisse bestätigten doch, dass Musikschullehrer nicht immer bereit sind, Gruppenunterricht zu erteilen, zeichneten aber gleichfalls ein viel differenzierteres Bild der dafür entscheidenden Gründe. Zum ersten wurde deutlich, dass viele Musikschullehrer gegenüber dem Gruppenunterricht positiv eingestellt sind, so lange – und nur so lange – die dafür nötigen Bedingungen gegeben sind. Zum zweiten zeigte sich, dass nicht nur die Lehrerzentrierung, sondern auch die Intention der Lernerzentrierung für

[10] Dieses Fazit zieht z. B. Grosse in seiner Studie über den instrumentalen Gruppenunterricht: *Die gleichzeitige Unterweisung mehrerer Schüler widerspricht dem Bild der Meisterlehre, das für einen Großteil der Lehrenden an Musikschulen Bestandteil der eigenen musikalischen Entwicklung gewesen ist. Die große Verbreitung des Einzelunterrichts in Deutschland, hat – verbunden mit bestimmten Ansprüchen an die instrumentalen Erfolge der Schülerinnen und Schüler – eine konservatoriumsähnliche Unterrichtspraxis zum Standard an Musikschulen werden lassen. Das Erteilen von Gruppenunterricht bedeutet deshalb für viele Lehrkräfte eine Beeinträchtigung ihres künstlerisch orientierten Selbstbildes* (Grosse 2006 S. 129).

die Ablehnung des Gruppenunterrichts ausschlaggebend sein kann: Genauso wie es Musikschullehrer gibt, die sich aus Gründe wie den vorhin dargestellten gegen den Gruppenunterricht aussprechen, gibt es auch andere, die den Schüler als Mittelpunkt aller musikpädagogischen Entscheidungen betrachten, sich dementsprechend im Unterricht möglichst unmittelbar auf den (einen) Schüler einlassen wollen und demzufolge den Gruppenunterricht als eine Formalisierung des Lehr-/Lernprozesses empfinden. Für diese Interviewpartner sind die Spontaneität und die Flexibilität, die die Basis einer vollkommenen Lernerzentrierung darstellen, nur im Einzelunterricht zu erreichen.

Die Ausführungen über die Lernwelt des Unterrichts haben deutlich gemacht, dass es sowohl Aspekte in der Musikschularbeit gibt, die deutliche Korrelationen mit dem In-/Formalität-Diskurs aufweisen, als auch andere, die über seine Grenzen hinauszureichen scheinen.

Gestaltung		Spannungsfelder
Drei Polaritäten:		
1. Orientierung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen: • Verwendung von „Methoden“ • Unterricht nach Plan	1. Keine Orientierung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen: • Offener (spontaner, flexibler, freier) Unterricht • Auf den Schüler eingehen	Umfassendes, effektives Musiklernen ermöglichen oder Interessen und Bedürfnisse des Schülers in den Mittelpunkt stellen? Individuelle, interpersonelle, bereichsspezifische, situationsbedingte und institutionelle Faktoren bei der Entscheidung für oder gegen „Methoden“
2. Inszenierung eines „pädagogischen“ Settings	2. Inszenierung eines „musikalischen“ Settings	Die Definitionsproblematik: Was (alles) bezeichnet man als Gruppenunterricht?
3. Negative Einstellung zu und kein Gebrauch von Gruppenunterrichtskonstellationen	3. Positive Einstellung zu und Gebrauch von Gruppenunterrichtskonstellationen	Gruppenunterricht vs. Ensemblearbeit? Die Problematik der Gestaltungsfreiheit: Strukturelle und institutionelle Faktoren, die den Umgang mit Gruppenunterricht beeinflussen

Abbildung 6: Die Lernwelt des Unterrichts im Überblick

4 Die Lernwelt der Ensembles

Chöre, Orchester, Blaskapellen, Big Bands, Kammermusikensembles, Rock/Pop-Bands: *Musik ermöglicht aufgrund ihrer Natur, soziale Strukturen zu bilden*, postuliert José Antonio Abreu, der Gründer des renommierten venezolanischen Jugendorchestersystems FESNOJIV (im Film von Smaczny/Stodtmeier 2009. Übersetzung der Verfasserin). Und die Wirkung solcher sozialen Strukturen ist tatsächlich nicht zu unterschätzen: Fragt man Menschen nach ihren stärksten Musiziererfahrungen, dann tauchen meistens Bilder des Ensemblemusizierens – vor allem im Rahmen punktueller, dafür umso intensiverer Projekte – auf.

So gesehen ist es nicht verwunderlich, wenn die Lernwelt der Ensembles im pädagogischen Konzept einiger Interviewpartner einen großen Raum einnimmt. Diese Lernwelt wird nun aus folgenden Blickwinkeln betrachtet:

– Welche Rolle wird der Lernwelt der Ensembles im musikalischen Entwicklungsprozess zugeschrieben? (siehe 4.1)
– In welchem Ausmaß ist diese Lernwelt für jeden – Lehrer/Schüler – zugänglich bzw. steht sie jedem zur Verfügung? (siehe 4.2)
– Welche Rolle spielen dabei die Projekte? Wie werden sie ins Leben gerufen und genutzt? (siehe 4.3)
– In welcher Beziehung stehen Ensembles und der Instrumentalunterricht? (siehe 4.4)
– Welche Vorstellung vom musikalischen Lernen prägt den Umgang mit der Lernwelt der Ensembles? (siehe 4.5)

4.1 Ensembles – wozu? Die Rolle der Ensembles im musikalischen Entwicklungsprozess

Welche Rolle spielt die Lernwelt der Ensembles im musikalischen Entwicklungsprozess? Die Hauptrolle, antworteten einige der Befragten. Dahinter steckt folgende Vorstellung: Das Ensemblespiel stellt für sie keine besondere Form des Musizierens dar, sondern ist – zumindest für ihren spezifischen Bereich der Musikausübung – Urform des Musizierens, das Musizieren an sich, das, was Musik überhaupt ausmacht. Alles andere (Unterricht, Solostücke, Prüfungen usw.) ist Nebensache.

IP: [Ich finde] *das Ensemblespiel einfach wahnsinnig wichtig, weil für mich Musik auch eine Art der Kommunikation ist* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [Mein Unterrichtsstil] *ist auf jeden Fall praxisorientiert, das ist das Allerwichtigste. Und praxisorientiert heißt für mich viel spielen, also das anwenden, was man lernt. Und dadurch ist bei uns auch in der Musikschule Gott sei Dank so, dass die Kinder verpflichtet werden, neben Unterricht Orchester, Musikkunde, Band, Big Band, Popularmusik eben bis symphonische Blasmusik alles* [zu machen]. *Und das ist für mich das Wichtigste eigentlich, dass man das praktisch anwendet* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Aber natürlich will ich, dass alle [in Bands] *spielen.* [. . .] *Weil ich glaub, Musik ist kein singulär-, kein also alleiniges Phänomen. Musik soll auch mit anderen Menschen genossen werden. Und das ist ja das Besondere, auf diese Schwingung zu kommen* (IP 06: E-Gitarre).

I: Hast du auch [Schüler]*, die gar nicht ins Ensemble reinwollen?*
IP: Gibt es schon, ja. Gibt es schon auch, ja.
I: Und wie gehst du damit um?
IP: Da tun wir halt derweil diese [Solo-] *Lieder spielen, die unnötigen, sag ich jetzt einmal. Und es wird schon kommen* (IP 08: Kontrabass).

Im Ensemble – und nur dort – können also Menschen wirklich lernen, *was Vorstellung von Musik bedeutet* (IP 11: Fagott), sich in einem Setting erleben, in dem sie alles *musikalisch gut umabringen* müssen (IP 04: Posaune, Tenorhorn), und so *mit einem anderen Gefühl zu* [ihrem Instrument] *zurückkommen* (IP 06: E-Gitarre). Dies kann die Lernwelt des Unterrichts nicht leisten, meinen die hier positionierten Befragten, bzw. muss sie nicht leisten, weil sie eine völlig andere Funktion hat: Sie soll (im Gegensatz

zur Lernwelt der Ensembles) einen Raum für individuelle Schwierigkeiten, für Feinheiten der Spieltechnik und für Gespräche – sei es über Musik oder über persönliche Angelegenheiten – bieten. Manche Befragten meinen sogar, dass sie deswegen den Instrumentalunterricht sehr systematisch und „technikorientiert“ gestalten, damit sie jene Schwierigkeiten aus dem Weg räumen, die ein intensives Lern-/Musiziererlebnis in der anvisierten Ensemble-Lernwelt behindern können.

IP: Und dazu gehört zum Beispiel, was ich vorher gesagt habe, diese Haltung und Technik, weil man eben [im Ensemble] *keine Zeit hat dazu. Also weil es eben um was anderes geht, also es geht ja eigentlich in Wirklichkeit darum, dass man zuhört: Was machen die? Was ist jetzt? Also, was muss ich machen? Und ich kann dann nicht mehr schauen. . . , das geht einfach nicht mehr. Das muss einfach sitzen, ja? Das muss klar sein. Dass ich dann noch nachdenke: „Ist das jetzt erster oder zweiter Finger?“, dazu bleibt keine Zeit mehr. Das ist einfach, weil man hat andere Dinge zu tun.*
I: Also du teilst es quasi auf: Diese grundlegenden Sachen machst du im Unterricht, damit sie sich den anderen Sachen im Ensemble widmen können?
IP: Ja, damit sie es können. Ja, ja (IP 08: Kontrabass).

Wie definieren die Befragten die Wirkung bzw. den konkreten Lernertrag des Ensemblespiels? Die von den Befragten angeführten Aspekte werden hier anhand von Aussagen eines Posaunenlehrers veranschaulicht:
– Selbständigkeit und Routine im Umgang mit dem musikalischen Ernstfall,

IP: Und man merkt das nachher auch bei die Schüler, wanns dann beim Musikverein mitspielen, die machen dann auch eigentlich an großen Sprung aufwärts. Weils einfach die Routine bekommen (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– musikalischer Kompetenzzuwachs in Bezug auf spezifische Lernbereiche, die schwer im Unterricht zu behandeln sind (z. B. Groove, Blattspiel),

IP: Zum Beispiel normale Dienstmusik so wie Märsche oder so weiter, i man, das hat man vorher eigentlich noch nie g'spielt. Und des is aber no trotzdem ein großer Hauptteil von Musikverein. Und es is vor allem das Alla Breve-Takt, also das is für meisten noch sehr schwierig am Anfang, aber eben das is einfach, da lernt ma einfach mitn Musikverein mit, ja (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– Motivationssteigerung,

IP: Und wir machen auch immer so ein Probenwochenende mit ihnen und so. Also des is wahnsinnig lustig für erner, ja? (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

– Entstehung und Stärkung von persönlichen Beziehungen bzw. von einem Gemeinschaftsgefühl,

IP: [. . .] *weil ma sieht dann wirklich oft auch die Unterschiede, ja, also wies anfangen, ja und nachher wanns wirklich öfters in Ensemble spielen oder eben im Orchester spielen, wie da der Zusammenhalt wächst einfach. Ja und wie des dann wirklich eine Gemeinschaft is einfach* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– die ihrerseits als zentrale Faktoren für musikalische Qualität und für die Integration der Musik im Leben jedes Einzelnen angesehen werden.

IP: [. . .] *zum Beispiel da hams in den Ferien jetzt hat mi a Schüler a Email geschrieben, ob i no die. . . Da hams von irgendwem da a Telefonnummer braucht oder so vom Musikschulorchester. Da hams einfach gesagt, ja wolln si einfach in den Ferien auch treffen und spieln gemeinsam und so.* [. . .] *Also i glaub das is dann scho wirklich wieder a wichtiger Bereich nachher wieder. Also einfach diese Treffen untereinander, ja?* (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

IP: Gemeinschaft fördern, i sag immer, wenn die Gemeinschaft passt, dann passt das Musikalische dann a immer (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

4.2 Die Problematik von Angebot und Nachfrage in der Ensemblearbeit

Obwohl für alle Befragten das Ensemblespiel grundsätzlich positiv konnotiert ist, machen sie davon in sehr unterschiedlichem Ausmaß Gebrauch: Während manche Lehrer davon berichten, dass die Gesamtheit ihrer Schüler in Ensembles eingebunden und damit intensiv beschäftigt ist, sagen andere, dass sie froh sind, wenn sich hin und wieder die Gelegenheit für den einen oder anderen Schüler ergibt, mit anderen gemeinsam zu musizieren. Woran liegt diese Diskrepanz? Die Studie lieferte hier einen dafür sehr gewichtigen Grund: Abgesehen von der Bedeutung des Ensemblespiels im pädagogischen Verständnis der einzelnen Befragten, muss man der Tatsache Rechnung tragen, dass sie hier von sehr unterschiedlichen Startsitua-

tionen ausgehen. Die Nutzung der Lernwelt der Ensembles hängt nämlich mit der tatsächlichen Verfügbarkeit von (passenden) Ensembles zusammen, sprich: Sie bringt eine Angebot/Nachfrage-Problematik mit sich.

Musikschulensembles, Ensembles vor Ort: Was zur Verfügung steht

Im Bereich des Ensemblespiels beginnt sich die – im Rahmen dieser Studie wiederholt beobachtete – Verflechtung zwischen der Musikschule und dem örtlichen Kulturleben abzuzeichnen. Beschreiben Instrumentallehrer nämlich die Lernwelt der Ensembles, dann beschränken sie sich dabei nicht auf die innerhalb der Musikschule verfügbaren Möglichkeiten. Sie erwähnen schlichtweg alles, was in ihrem Bereich – sprich: für ihr Instrument, in ihrer von ihnen vertretenen Stilistik – infrage kommt, und das sind nicht nur Musikschulensembles, sondern auch alle die im Ort tätigen, mehr oder weniger organisierten Formen des Ensemblemusizierens: Laienorchester und Musikvereine, aber auch „Szenen" und Einzelinitiativen.

IP: Aber [im Ort x]*, das ist einfach ein riesiges Einzugsgebiet irgendwie für die Musikschule* [. . .] *und da gibt es eine recht lebhafte Szene. Da gibt es auch so diese* [Bar]*, die heißt* [x]*, glaube ich, da gibt es Studios, die man mieten kann, und die machen da alles Mögliche. Und das ist super, ja? Also da passiert sehr viel. Und was die Orchestersachen betrifft, da bin ich manchmal Vermittler oder so* [. . .] *Also es gibt ja viele Kirchen zum Beispiel, die spielen jetzt eine Messe und die proben das einmal in der Woche drei Monate lang. Und dann rufen sie mich an am Schluss und sagen, nächste Woche ist die Aufführung, ob ich Zeit habe zum Spielen* [. . .] *ich meine, ich kann das schon machen, es ist jetzt kein Problem. Aber erstens, also wenn sie jetzt ein paar Proben mehr machen würden, dann können das Schüler von mir auch spielen* (IP 08: Kontrabass).

IP: [. . .] *es gibt* [das] *Orchester* [x: schulübergreifendes Orchester]*, und es gibt viele Orchester, kleinere für Kinder, für größere Kinder.* [. . .] *Und ich glaube, Angebot an Orchestern gibt es* [im Ort] *wirklich genug* (IP 12: Violine).

IP: Ensemblespielen ist bei uns [in der Musikschule]*, sind wir im Aufbauen, das ist bei uns noch nicht so fortgeschritten.* [. . .]
I: Aber du hast gemeint, viele von den Schülern sind eh in Ensembles drinnen.
IP: Natürlich.
I: Nur nicht in der Schule. Sind sie halt draußen?
IP: Genau. Die persönliche musikalische Erfahrung ist natürlich insofern total

wichtig, weil wir arbeiten mit den eigenen Nummern oder mit „ich hab am Samstag einen Auftritt mit meiner Band“ (IP 07: Gesang Popularmusik).

Was also Ensembles betrifft, können manche Lehrer direkt aus dem Vollen schöpfen: Ist die im Ort ansässige – und von der Musikschule nicht direkt abhängige – Szene lebendig und groß genug, dann müssen die Schüler nur dorthin vermittelt werden. Andere Musikschulorte bzw. andere Stilrichtungen sind nicht in einer solch glücklichen Lage. Dies lässt sich aber bisweilen durch die Möglichkeiten innerhalb der Musikschule kompensieren.

IP: [. . .] *im ländlichen Bereich haben* [die Schüler] *nicht so viele Möglichkeiten. Da geht es oft in Richtung Blaskapelle oder in Richtung Big Band oder in Richtung Band oder sowas. Sonst kammermusikalisch jetzt, zum Beispiel Kammersymphonieorchester haben wir sehr wenig, leider, muss ich sagen* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: [. . .] *die Musikschule bietet halt extreme Sachen an. Wie zum Beispiel Orchester, wo kannst du im Orchester spielen? Die Sachen, die jetzt in unserer Musikschule angeboten werden, habe ich im Studium nicht gehabt* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Es gibt ein Blechbläserensemble, Klarinettengruppe, ein Gitarrenensemble gibt es, dann gibt es offene Kammermusik, in offener Besetzung. [. . .] *Und die* [Kollegin x] *hat ein Blockflötenensemble gehabt. Und es gibt eine Querflötengruppe, es gibt noch eine Pop Band, eine Jazz Band* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Es ist allerdings von großer Bedeutung, ob das Ensemblespiel in der Musikschule eine Eigenstellung hat und als eigenständiges Unterrichtsangebot gilt oder ob es im Rahmen des Instrumentalunterrichts (inoffiziell) untergebracht werden muss, wobei anzumerken wäre, dass Musikschullehrer – wie bereits im vorhergehenden Kapitel erwähnt – teilweise bereit sind, strukturelle Mängel durch eigene Zeitressourcen zu kompensieren.

IP: Und die Lehrer, ja, wir haben dann zuerst ohne Kammermusikstunde in Eigenregie die ganze Zeit Kammermusik gemacht, also zusätzlich zum Unterricht. Mit den Schülern. [. . .] *und dann ist diese Umverteilung von diesen Ensemblestunden gekommen, das hat sich ja verändert. Dass man sozusagen nicht mehr, also dass sozusagen jede Musikschule nur noch wenige speziell ausgesprochene Ensemblestunden hatte, und da haben wir eben eine Kammerm . . . , eine Kollegin eine Kammermusikstunde bekommen. Und ja, die haben wir dann eben sozusagen*

auf, oder hat sie auf bezahlter Ebene halt aufgefüllt, ja? Im Prinzip hat sich nicht sehr viel verändert zu vorher, nur ist es jetzt bezahlt (IP 11: Fagott).

IP: Also ich mache sehr viel Kammermusik oder halt wie ich kann. [...] *Also ich hab halbe Stunde Kammermusikstunde offiziell, nicht offiziell ist vielleicht drei* (IP 12: Violine).

Eine Sonderstellung nimmt in der Lernwelt der Ensembles die Blasmusik ein. Der Fall der Blasmusik ist insofern interessant, als es sich einerseits um ein starkes (auch stark institutionalisiertes) Netzwerk von musikschulexternen Ensembles handelt, das andererseits mit der Musikschularbeit eng verknüpft ist. Dies macht die Ziele klarer und erleichtert natürlich auch die Zusammenarbeit.

IP: Drum gibts ja auch diese Musikschulorchester und so weiter, [damit die Schüler] *einfach dieses Orchesterspielen schon gewohnt sind und wollen. Da merkens einfach, dass jetzt einfach Spaß macht das Ganze, ja. Und klar nachher, in weiterer Folge sinds dann bei den Musikvereinen, ja* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: I sag immer, für mi is es wichtig, dass einfach bei einem Musikverein dann mitspielen können und dass da einfach führende Kräfte in an Musikverein sind, ja. Klar, wenn dann aner mehr will, natürlich ja, dann kann ma natürlich no immer sagen okay, wenn aner aufs Konservatorium oder eine Hochschule gehn will. Aber im Normalfall is es so, dass natürlich führende Kräfte in an Musikverein sein sollten (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Allerdings merken hier Lehrer an, dass es enorme Unterschiede zwischen den Vereinen gibt. Der Lehrer kann mehr oder weniger überzeugt von der Arbeit der externen Ensembles sein und deswegen auch in Konflikte geraten.

IP: Es ist sicher bei vielen Vereinen unterschiedlich, ja? Aber i man, i kann jetzt nur von unserem Verein sprechen, da klappt es super. Da sand zwar wirklich viele Generationen drinnen, ich sag jetzt sicher vier Generationen in an Musikverein, ja. Aber wir ziehn alle an einen Strang. [...] *Es is wirklich ein Gemeinsam und Miteinander das Ganze* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Jetzt [im Ort x] *wieder zum Beispiel, da is halt wirklich a Schwierigkeit, weil i selber einfach net davon überzeugt bin, was die da machen im Verein, na? Jetzt is für mi oft schwierig, weil i was net... Klar jetzt, ich will irgendwie die Schüler motivieren, dass da mitspielen können, aber andererseits denk i ma wieder, es hat*

halt kan Sinn, dass dort mitmachen, weil die verkrämen nachher sowieso nur die Leut wieder, net? (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

Was bei der Blasmusik bzw. beim spezifischen Fall dieses Lehrers eigentlich auffällig ist, ist wie hier das Thema der Verfügbarkeit – sowohl von Ensembles für die Schüler als auch von Schülern für die Ensembles – überhaupt kein Problem darstellt. Dies veranschaulicht ein wichtiges Prinzip: Das, was an Ensembles tatsächlich verfügbar ist, hängt erstens vom Musikschulangebot, zweitens vom örtlichen Angebot und drittens vom Grad der Abstimmung und Vernetzung beider Bereiche ab.

Soloinstrumente, Ensemble-Instrumente, Mangelinstrumente: Was „gefragt“ ist

Ensembles können an sich zur Verfügung stehen oder nicht, sie stehen allerdings nicht jedem Instrument im gleichen Ausmaß zur Verfügung. Das Repertoire schreibt den verschiedenen Instrumenten und Instrumentengruppen unterschiedliche Rollen zu (Solo- und Ensemble-Instrumente, Melodie- und Begleitinstrumente, Instrumente der Bass/Rhythmusgruppe usw.) und erzeugt somit Notwendigkeiten, denen Lehrer schwer entkommen können. Da es andererseits auch eine unterschiedliche Anzahl an Menschen gibt, die diese Instrumente spielen, entsteht hier zwangsläufig eine bestimmte Bedarfs/Angebots-Bilanz, die für den Einzelnen maßgebend wird. Das eigene Instrument kann also „gefragt“ sein oder nicht, und das bestimmt, ob man eine Chance bekommt, an Ensembles mitzuwirken – und letztlich auch, ob und in welchem Maß die Lernwelt der Ensembles für den Einzelnen tatsächlich zugänglich ist. Als Spitzenbeispiele dieser Problematik kristallisierten sich in der Studie der Fall Klavier (Überangebot an Schülern, wenig Bedarf in Ensembles) auf der einen und der Fall Fagott/Kontrabass (Mangel an Schüler, großer Bedarf in Ensembles) auf der anderen Seite heraus.

IP: Die Pianisten sind nicht so stark eingesetzt, die haben wenig Chance, Ensemble zu spielen. Die eine macht die Korrepetition für das Jugendstreichorchester – also wirklich die Suzuki spielen –, macht sie Begleitung. Dann ja, in der Band können die Pianisten spielen. Aber da müssen sie schon ein bisschen fortgeschritten sein (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Ja. Und viele spielen, hören auch deswegen oft Klavier auf, weil sie sagen, ich möchte ein Instrument spielen, mit dem ich im Ensemble spielen kann (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Und ich schicke [meine Schüler] *auch eben in alle möglichen Ensembles, in dem ich halt… Wie gesagt, es gibt eh kaum was, wo man* [Kontrabass] *nicht braucht, ja? Also in* [der Musikschule x] *hat mal schon in Rockensembles da ein Bassist gespielt, ein Kontrabassist gespielt, weil halt kein E-Bassist da war. Und das geht eh tadellos, ja?* (IP 08: Kontrabass)

IP: Manchmal ist das fast ein bisschen mühsam, oder es rufen dann auch von den Musikschulorchestern, von den ganz kleinen und mittleren und größeren und Blasorchester und Symphonieorchester, in allen Altersstufen laufend Leute an, und ich sage: „Ich kann meine Kinder schon nicht mehr schicken, die sind schon randvoll" (IP 11: Fagott).

Ensemblespiel von Anfang an oder ab einem bestimmten Niveau? Was für Anfänger zugänglich (und tatsächlich ertragreich) ist

Allerdings: Stimmt das wirklich? Ist das Klavier kein Ensemble-Instrument? Ist es nicht auch das Begleitinstrument par excellence? Werden hier nicht einfach Möglichkeiten ausgeblendet? Einerseits ja: Einige der Interviewpartner (sowohl Klavierlehrer als auch andere) weisen darauf hin – und kritisieren teilweise –, wie das Solospiel im Bereich des Klaviers als Maß aller Dinge gilt.

IP: Also ich merke sehr stark, dass halt Klavier eben wirklich das Instrument ist, wo ein Kind mit einem Instrument spielt. Und viel weniger, also vielleicht einmal im Jahr irgendein Stück mit einem anderen macht. Also ich habe zum Beispiel einen Buben [im Barockorchester] *drinnen, der der Freund von einem Kleinen ist, der Gambe spielt, und der vorher nie gemeinsam gespielt hat. Und der ist so glücklich, wenn er zu uns kommen kann und mit den anderen was macht. Der darf dann am Cembalo spielen. Aber ich finde, also, ich glaube, dass der für mein Ensemble dann einfach mit viel mehr Freude übt, als für die normale Klavierstunde jetzt nur. Ja? Nur ich merke schon bei vielen Lehrern, dass es dann heißt: „Na, dann komme ich nicht zu den anderen Dingen." Und das finde ich manchmal schade* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Einen wichtigen Hinweis liefert aber auch das Zitat der Klavier/Kontrabass-Lehrerin vorhin: *Da müssen sie schon ein bisschen fortgeschritten sein*. Der Fall Klavier ist insofern für die Problematik des Ensemblespiels bezeich-

nend, weil sich darin zeigt, wie musikalische und musikvermittlerische Traditionen miteinander verknüpft sind. In der (innerhalb eines Musikstils gebräuchlichen) Ensembleliteratur sind immer – nicht nur für die verschiedenen Instrumente, sondern auch für die verschiedenen Kompetenzniveaus – Rollen vorgesehen: Die Rolle der (fortgeschritteneren) ersten und der (leichter zugänglichen) zweiten Geige in der klassischen Streichquartettliteratur, die Rolle des bewandten Klavierspielers im klassischen Klaviertrio usw. Der Zugang zum Ensemblespiel ist also nicht nur ein Problem der Pädagogik, sondern eines der Musik selbst bzw. der Traditionen der Musik, die für Anfänger und Fortgeschrittene immer einen bestimmten Handlungsrahmen – oder präziser: einen bestimmten Grad an Partizipation – vorsehen. Bewegt man sich also innerhalb eines gewissen stilistischen Rahmens – und somit innerhalb eines Repertoires –, dann ist nicht alles grundsätzlich Mögliche auch realisierbar bzw. sinnvoll. Und dies ist nicht immer für (bereichsfremde) Kollegen und die Schulleitung nachvollziehbar.

IP: Naja, Spannungen gibt es schon. In der Musikschule beim… dass mein Chef will, dass [die Schüler] *irrsinnig viel in Ensembles singen, und das ist oft blöd. Also das funktioniert oft nicht wegen unterschiedlichen Niveaus, und das versteht er halt nicht, weil er Klassiker ist. Also der glaubt einfach: „Hey, der spielt Bass, der spielt Schlagzeug, der spielt Klavier, die singt: Band." Dass der eine elf ist und die anderen vierzig, und dass die andere Stile hören, und dass bei dem schon toll ist, wenn er überhaupt einen 4/4-Takt begreift, und dass sie Beyoncé super covern kann, das versteht er nicht* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Sind Schüler also bereits relativ fortgeschritten, dann öffnen sich in der Regel in der Lernwelt der Ensembles viele Möglichkeiten. Problematisch ist es aber für Anfänger und schwächere Schüler: Sie sind häufig nicht vorgesehen bzw. direkt unerwünscht. Und der Lehrer muss teilweise unter großen Anstrengungen durchsetzen, dass ein Platz für sie geschaffen wird.

IP: [. . .] *da sind natürlich ein paar gute* [Schüler]*, ja? Die sollen dann alles spielen, und… Also ich schau dann oft so, dass ich das ein bisschen aufteile. Weil da jeder Lehrer kommt natürlich und sagt: „Du, die hat so super gespielt, kann die bei meiner… "*
I: Ja, klar. „Dann hätte ich gerne die."
IP: Ja, ja, genau. Und die spielt eh schon bei sieben Ensembles und… Also die können dann auch nicht so viel, aber, außerdem sollen es ja die anderen auch

lernen, ja? Es geht ja darum, dass sie es lernen. Und das versuche ich eben (IP 08: Kontrabass).

Aber nicht in allen Musiktraditionen ist das Ensemblespiel an ein gewisses Kompetenzniveau gekoppelt. Green weist z. B. darauf hin, dass im Rock/Pop-Bereich das Bandspiel vom Anfang an zentral ist.

In most guitar-based popular and rock genres, bands are formed at stages so early that the players often have little or no control over their instruments and virtually no knowledge of any chord progressions, licks or songs. It is by no means unheard of, indeed, for bands to be formed before any of the members even possess an instrument (Green 2002 S. 78).

Ähnlich wird dies von einigen Interviewpartnern gehandhabt.

IP: Ja also, was sehr, sehr wichtig [ist] *bei mir, ist das Ensemblespiel* [. . .] *Also so bald die Kinder auch nur zwei Töne spielen können, dürfen sie schon gemeinsam spielen* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *also ich hab zum Beispiel einen Schüler, der war ein halbes Jahr erst dabei, und wir hatten einen Auftritt, jetzt Ende des Jahres, da hat er einfach gleich mitgespielt. Halt nicht so toll, aber er wurde halt so eingebunden, dass es trotzdem perfekt geklungen* [hat] (IP 10: Dudelsack).

Dieser Umgang mit dem Ensemblespiel von Anfängern ist manchmal innerhalb der vom Lehrer gepflegten musikalischen Tradition gewissermaßen verankert. Die obigen Zitate stammen z. B. beide aus Szenen, bei denen Laien immer einen großen Stellenwert hatten: die Alte Musik und die stilistisch breit gefächerte Welt des Dudelsacks. Es gibt aber auch den Fall, dass sich Lehrer als Mitgestalter ihrer eigenen Traditionen sehen und Initiativen setzen, damit Anfänger innerhalb dieser Traditionen mehr Partizipationsmöglichkeiten erlangen: Sie gründen Ensembles, entwickeln und erweitern das Repertoire, arrangieren usw. Durch solche Initiativen wächst also auch das tatsächlich für Anfänger zur Verfügung stehende Ensembleangebot – und somit die Chance, die Lernwelt der Ensembles als Anfänger zu nutzen.

IP: Ja, zum Beispiel, das waren diese drei Geschwisterkinder, die letztes Jahr. . . wollten sie unbedingt auf der Straße spielen. [. . .] *Und die Kleinste war fünf, also, die hatte damals noch nicht mitspielen dürfen eigentlich.* [. . .] *Also, es war so*

toll, was die da organisiert haben. Und die Kleine: „Und ich darf nicht mitspielen, das ist sooo gemein." „Na", habe ich gesagt, „na, pass auf einmal, das werd ma ändern." Dann habe ich schnell Sätze geschrieben von Weihnachtsliedern, wo halt eine leichtere Stimme dabei ist, und dann durfte sie auch, ja? (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte)

IP: Es gibts auch Orchester, wo sie nur ein paar Töne spielen, aber sie musizieren schon mit andere Kinder und das ist schon, ich finde ganz toll (IP 12: Violine).

IP: Es gibt eigentlich überall diese, diese Mini-Streichorchester, die natürlich dementsprechend klingen [...] *Dann gibt es eben, also in* [der Musikschule] *gibt es drei so,* [...] *und zwar ein mittleres, so Zehn- bis Vierzehnjährige, die dann halt schon ein bisschen was können sollen.* [...] *Und das große Orchester war eh immer ein ganz normales* (IP 08: Kontrabass).

Auf einen letzten, enorm relevanten Aspekt, sei hier noch hingewiesen: Betrachtet man die Aussagen der Befragten näher, wird es bald offensichtlich, dass der Austausch zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen für einige als zentral angesehen wird. Anfänger müssen also nicht nur die Chance bekommen, im Ensemble zu spielen, sondern auch die Chance, mit Fortgeschrittenen zu spielen, damit sie eingebunden, beflügelt, mitgezogen, gestärkt werden – und tatsächlich daran wachsen können.

IP: [...] *dieses kleine Ensemble war in der Originalbesetzung nicht auftrittsfähig. Ich mein, was tust du mit Leuten, die es technisch nicht können? Und dann hab ich mir einfach für die Auftritte Verstärkung geholt, und auch ein Kollege hat mitgespielt, und das war dann total schön. Und die großen Fortgeschrittenen haben die Kleinen, die Schwachen so mitgezogen und so beflügelt, und die waren dann auch ganz glücklich. Ich mein, das war dann schon schön. Aber wenn ich nur mit denen gespielt hätte, wäre es ein Misserfolg auf voller Linie geworden. Das wollte ich ihnen auch nicht antun.*
I: Also du kannst schon ein paar Schwächere darunter haben, solange es andere gibt, die sie mitziehen?
IP: Ja (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Pflicht-, Wahl- und Auffangensembles: Was der Schüler kann, will, muss und tatsächlich tut

Eine weitere Problematik im Bereich der Ensemblearbeit stellt die Bereitschaft der Schüler dar, bei Ensembles bzw. bei bestimmten Ensembles mit-

zuwirken. Zunächst einmal ist es so, dass der Musikschulbesuch im Leben jedes einzelnen Schülers einen unterschiedlich großen Raum einnimmt und jeder Schüler für sich die Balance zwischen seiner musikalischen Tätigkeit und seinen anderen Aktivitäten finden muss.

IP: Es sind ja nicht alle gleich gewillt, die Zeit [in Ensembles] *zu investieren. Die einen machen es total gerne, und bei denen ist es kein Problem, sich Zeit zu nehmen für die Probenphasen.* [...] *Die anderen haben totale Probleme, irgendwelche Termine einzuhalten und unterzubringen. Und das stimme ich schon ein bisschen ab, aber ich schaue, dass jeder ein bisschen was zumindest macht* (IP 11: Fagott).

Andererseits stehen die Musikschulensembles häufig im Wettbewerb miteinander: Die stilistischen Präferenzen der Schüler, aber auch die im Ort verankerten Musiktraditionen haben einen enormen Einfluss darauf, ob ein bestimmtes Ensemble im Musikschulangebot etabliert werden kann.

IP: Und heuer hab ich ein Auffangensemble, wo nur die drinnen sind, die woanders nicht mitspielen können. [...] *Da gibt es schon Reibereien, oder sagen wir Konflikte oder gegensätzliche Interessen, Konflikte nicht, aber... Zum Beispiel die Geigenlehrerin sagt: „Alle Geiger müssen ins Orchester." Und das ist auch klar, weil sonst gibt es kein Orchester. Nur ich brauch für die Volksmusik, würde ich auch ein, zwei Geigen brauchen, vielleicht mehr, drei. Gibt es nicht, weil die kommen nicht in zwei Ensembles. Und schon gar nicht in ein Volksmusikensemble, das ist so was von unten durch, das ist so was von uncool, das ist unglaublich. Es gibt eine Tradition in verschiedenen Gegenden von Niederösterreich, da gibt es eine reiche Volksmusiktradition, da ist die Volksmusik auch angesehen.* [Im Musikschulort] *nicht. Das ist trockener steiniger Boden* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Lehrer kämpfen also oft gegen im Ort sehr verankerte Traditionen und Strukturen: Die Stärke der Blasmusik in manchen Gegenden schwächt z. B. andere Bereiche und nicht immer kann bzw. will die Leitung aufstrebende, neue Bereiche unterstützen. Und so landen genau die schwächsten bzw. weniger interessierten Schüler bei den im Ort am wenigsten verankerten Ensembles, was natürlich als langfristige Strategie nicht sehr Erfolg versprechend ist.

Hier zeichnet sich also eine für die Lernwelt der Ensembles ziemlich wichtige Thematik ab: Da sich die Lernwelt der Ensembles meistens über den institutionellen Aufgabenbereich des einzelnen Lehrers erstreckt – sie

bringt Schüler von verschiedenen Lehrern zusammen, erfordert die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte und den Ausgleich unterschiedlicher Interessen usw. –, kann sie nur tatsächlich gedeihen, eine gewisse Breite erlangen und viele Schüler erreichen, wenn das Kollegium und die Leitung diesbezüglich eine gemeinsame Strategie entwickeln und verfolgen.

IP: Die andere Seite ist eben, dass ich mir denk, die Kinder sollen spielen, wo immer es ihnen Spaß macht, wo es ihnen gut tut, aber wenn sie von anderen Lehrern eingespannt werden, dann find ichs schon ein bisschen problematisch (IP 01: Violoncello).

IP: [. . .] *also jetzt ist es sehr gut reguliert. Wir haben diese* [x-] *Orchester.* [. . .] *die haben eben Projekte, das heißt, die haben zum Beispiel jetzt Phasen, die haben drei, vier Proben, dann zwei, drei Wochenenden und dann ist ein Konzert. Es war vor paar Jahre so, dass sie mussten ganzes Jahr teilweise drei, vier Stunden sitzen, und manchmal sogar zweimal in der Woche. Die haben natürlich auch viel schwierigere Stücke spielen können, aber das war zu viel. Weil zweimal in der Woche dann praktisch ganzen Nachmittag – wenn ein Kind fährt zurück und muss noch Aufgaben machen – nicht üben und dort sitzen, das war dann zu viel. Da mussten wir ein bisschen reduzieren.* [. . .] *Ich hab auch telefoniert mit* [dem Orchesterleiter]*, ich hab auch telefoniert mit Leitung von der Musikschule, und ich war nicht die einzige, das waren viele Lehrer, und dann haben sie das anders gemacht.* [. . .] *wir haben eine Mitte gefunden* (IP 12: Violine).

Eine von den Lehrern hier oft erwähnte Strategie ist die der Pflichtensembles: Manche Musikschulen und -lehrer verpflichten ihre Schüler Ensembles bzw. ein bestimmtes Ensemble zu besuchen, wenn sie Instrumentalunterricht in Anspruch nehmen wollen. Diese Strategie wird von den Befragten unterschiedlich bewertet.

IP: Und dadurch ist es bei uns auch in der Musikschule Gott sei Dank so, dass die Kinder verpflichtet werden, neben Unterricht Orchester, Musikkunde, Band, Big Band, Popular Musik eben bis symphonische Blasmusik alles [zu machen] (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Aber wenn [der Schüler] *den Weg der Musikschule gehen will, die Musikschule bietet halt extreme Sachen an. Wie zum Beispiel Orchester, wo kannst du im Orchester spielen?* [. . .] *Aber die Sachen, was ihnen zur Verfügung gestellt wird, die können Bandproben machen, da haben sie einen Lehrer, der sie begleitet, der ihnen hilft, eine Band aufzubauen und so weiter. Profi, professionelle Leute. Und*

das ist unbezahlbar. Das ist nicht etwas, wo du sagst „okay“, oder man kann es nicht einfach als selbstverständlich nehmen (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Ich meine, offiziell ist es ja verpflichtend Orchester zu spielen zum Beispiel in der Musikschule. Tja, sehe ich jetzt nicht so viel Sinn darin, das verpflichtend zu [machen.] *Ich meine, also es sollte jeder einmal drinnen gestanden sein. So sehe ich das schon, ja? Aber wenn die nach drei Monaten sagen, das taugt ihnen nicht, dann von mir aus, dann taugt es ihnen nicht* (IP 08: Kontrabass).

Der Verpflichtung steht allerdings die Eigeninitiative mancher Schüler gegenüber: Die Lernwelt der Ensembles ist auch eine, die davon lebt, dass einzelne Individuen einfach die Initiative ergreifen, mit anderen gemeinsam Musik zu machen.

IP: Aber es gibt Schüler, die, die zu mir kommen und einfach diesen, diesen Drang haben, die sind so Macher quasi. Die möchten eine Band machen. [. . .] *Und das sind, wie gesagt, dann oft auch die Leute, die Schwierigkeiten mit dem Lehrplan haben, weil sie damit beschäftigt sind, eigene Songs zu schreiben. Weil sie damit beschäftigt sind, die eigenen Songs zu arrangieren, ihrer Band beizubringen. Das sind oft auch die Leute, die Bands quasi coachen, ja, die einen Bandbus organisieren, die eine PA kaufen mit der Band, die den Bassisten die richtigen Töne zeigen und so weiter, ja. Sind auch oft Leute, die sich selber Schlagzeug, Keyboard beibringen, einfach weil sie damit besser ihre eigenen Songs den Kollegen zeigen können.* [. . .] *Und witzigerweise ist das schon sehr früh so. Es ist nicht so, dass die Leute sechs Jahre E-Gitarre lernen und dann plötzlich von einem Tag auf den anderen Bandgründer werden, sondern die wollen schon mit acht Jahren in der Band spielen und haben dann oft schon eine Band, wenn sie zu mir kommen. Und andere wiederum muss man, andere würden gerne, aber haben nicht den Antrieb, denen muss man helfen dabei. Und dann gibts auch die anderen, die ich schon erwähnt habe, die einfach so: „Nein, ich will einfach E-Gitarre spielen, bei mir zu Hause im Wohnzimmer E-Gitarre spielen ganz allein, vielleicht zu einer CD dazu, das reicht mir.“ Is auch okay* (IP 06: E-Gitarre).

Das Musizieren des Schülers mit Peers wird von einigen Lehrern beobachtet und scheint in manchen Bereichen (z. B. Popularmusik) stärker verbreitet zu sein als in anderen. Solche Musizierpraktiken scheinen aber auch mit Persönlichkeitsfaktoren zusammenzuhängen und dementsprechend nicht jedermanns Sache zu sein.

Das richtige Ensemble für den richtigen Schüler? Die Bilanz der Angebot/Nachfrage-Problematik und die daraus gezogenen Konsequenzen

Die Arbeitsbedingungen und -möglichkeiten der Musikschulen sind im Hinblick auf ihr „Musikleben“ sehr verschieden, schreibt Christoph Richter (Richter 1993 S. 354). Die vorangehenden Punkte haben gezeigt, dass dies nicht nur den Tatsachen entspricht, sondern auch eine enorme Relevanz für die Musikschularbeit hat. Das individuelle Nutzen der Lernwelt der Ensembles hängt direkt mit der Verfügbarkeit dieser Lernwelt im individuellen Fall zusammen: Steht ein für diesen konkreten Schüler passendes Ensemble zur Verfügung? Und die tatsächliche Verfügbarkeit eines passenden Ensembles ist ihrerseits Resultat der folgenden Faktoren:

– der Lebendigkeit des örtlichen Kulturleben, der Breite des musikschulischen Ensembleangebots und des Grades ihrer Abstimmung und Vernetzung,
– der Balance zwischen der Menge an Schülern, die ein Instrument spielen, und der Relevanz dieses Instruments im anvisierten Ensemblekontext (ist das Instrument „gefragt“?),
– der den Anfängern zugeschriebenen Rolle in den verschiedenen Stilen (dürfen Anfänger mitspielen?),
– der Bereitschaft einzelner Lehrer, neue Formen zu entwickeln, um die Partizipation von Anfängern bzw. den Austausch zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen zu ermöglichen (d. h. zu komponieren, arrangieren, neue Ensemblekonstellationen auszuprobieren, Verstärkung zu holen u. Ä.),
– der Zeitkapazitäten der Schüler bzw. ihrer Bereitschaft, Zeit in die Ensemblearbeit zu investieren,
– der stilistischen Präferenzen der Schüler bzw. der Verankerung der unterschiedlichen Musikstile und -traditionen im örtlichen Bewusstsein,
– der Kommunikation und Teamarbeit innerhalb des Kollegiums bzw. der Bereitschaft und Fähigkeit der Leitung, unterschiedliche Interessen wahrzunehmen und in Einklang zu bringen,
– der Balance zwischen Verpflichtbarkeit des Ensemblebereichs und Eigeninitiative der einzelnen Schüler
– und letztlich – wie die vorhergehenden Zitate deutlich gezeigt haben –

der Einschätzung der Lage seitens der Lehrkraft (ist die Situation veränderbar oder nicht veränderbar?) und der daraus gezogenen Konsequenzen.

Die Bilanz der Angebot/Nachfrage-Problematik mag also so oder so ausfallen und somit eine vorgegebene Ausgangssituation darstellen; wie der Lehrer aber seine individuellen Möglichkeiten diesbezüglich einschätzt – d. h., ob er sich befugt, zuständig und fähig fühlt bzw. bereit ist, diese Ausgangssituation zu verändern –, dies ist hoch individuell.

4.3 Punktuelle Initiativen als Lösungsansatz: Die Projekte

Eigeninitiative der Lehrer ist also gefragt, wenn die Ensemblearbeit in der Musikschule verankert werden soll. Es ist aber nicht immer möglich, die Ensemblearbeit im erwünschten Ausmaß in den regelmäßigen Unterrichtsalltag der Musikschule zu integrieren: Die Musikschulinfrastruktur (kleine Unterrichtsräume, keine Gemeinschaftsräume) und -organisation (keine Pausenbetreuung, Anwesenheit der Schüler nur in der Zeit ihres Unterrichts) stehen nicht selten im Gegensatz zum Wunsch des Lehrers, Anlässe des Zusammenkommens und Zusammenarbeitens zu ermöglichen. Um das zu lösen, greifen Lehrer auf Musikschulprojekte, Probenwochenenden, Seminare, Workshops, Konzertbesuche, Schülertreffen, Ausflüge, kurz: auf punktuelle Aktivitäten zurück.

IP: Manchmal machen wir Workshops mit den Kindern, wo wir halt ein ganzes Wochenende an einem bestimmten Thema arbeiten. Das war mal zum Beispiel französische Musik, wenn Marin Marais ein Jubiläum gehabt hat. [. . .] *Also den ganzen Samstag und den ganzen Sonntag, jeder muss französisches Essen mitbringen für Zwischendurch. Am Samstag haben wir dann noch den Film „Die siebente Seite“ angeschaut. Und am nächsten Tag gabs wieder Proben und Zusammenspielen und dann noch ein kleines Konzert* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Und wir machen auch immer so ein Probenwochenende mit ihnen und so. Also des is wahnsinnig lustig für eana, ja? (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

I: Du hast gesagt, du machst ein Treffen.
IP: Genau, wo es um verschiedene musikperiphere Themen geht, zum Beispiel Gitarrenpflege, Gitarrenwartung, dann so Geschichte der E-Gitarre mit Überblick. Wir haben zum Beispiel verschiedene Gitarrentypen mit. Ich habe sehr viele Gi-

tarren. Dann ist die… angreifen, begreifen, probieren können. Oder Verstärker, Effekte, was auch [immer], *da gibt es ganz ganz viele Themen. Und da muss ich mir eines auspicken. Spezialthemen, wo eben die ganze Klasse zusammensitzt, wo sich die auch einmal kennenlernen, miteinander reden und ausprobieren können* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Im Sommer schaut es meistens so aus, da ist ein Festival und diese Folk-Festivals sind meist so organisiert, dass es Konzerte gibt und Workshops. Und da gibt es manche, die haben halt mehr den Workshopcharakter und Förderung, und andere weniger. Meist ist es so, dass ich spiele und dann zum Beispiel Sonntagvormittag dann einen Workshop mache oder so (IP 10: Dudelsack).

Solche Projekte können also
– entweder in der Musikschule stattfinden (wenn die Musikschule über die notwendigen Ressourcen verfügt),
– in Kooperation mit externen Netzwerken organisiert werden (z. B. Jugendausflüge des Blasmusikverbands)
– oder überhaupt privat bzw. in Kooperation mit externen Veranstaltern auf die Beine gestellt werden (z. B. Festivals).

Manche Initiativen beginnen privat und werden irgendwann in die Musikschule in irgendeiner Form integriert (z. B. Workshops, die in den Räumlichkeiten der Musikschule stattfinden oder die von der Musikschule offiziell beworben werden). Dies ist aber nicht immer einfach: Viele Lehrer berichten in diesem Zusammenhang über organisatorische Schwierigkeiten bzw. über den Mangel an Anerkennung und Vertrauen seitens der Musikschulleitung. Bei den Projekten handelt es sich also meistens um individuelle oder gemeinsame Lehrerinitiativen, die von der Musikschulorganisation aufgegriffen und gefördert werden können – oder auch nicht.

IP: Wir haben [einen Workshop für Doppelrohrblattinstrumente] *in* [der Musikschule einer Kollegin] *zweimal gemacht, da war es kein Problem. Wir wollten ihn dann einmal, weil er immer größer geworden ist von der Teilnehmerzahl, in* [meiner Musikschule] *machen* […] *Aber wir sind quasi so behandelt worden, als ob wir uns dadurch bereichern wollten.* […] *Dabei haben wir das immer ohne Geld gemacht, und* [sie] *haben dann gefragt: „Aha, kommen da auch Schüler, die nicht hier* [in der eigenen Musikschule] *sind?" Also die haben ganz genau nachgefragt und irgendwie geglaubt, wir wollen die Musikschule ausnutzen. Ja, da waren wir*

ziemlich sauer natürlich, angefressen, weil ich meine, das ist reiner Goodwill und unsere totale Freizeit, dass wir das machen (IP 11: Fagott).

Welche spezifischen Ziele verfolgen solche Projekte? Über die bereits erwähnten Ziele der Ensemblearbeit hinaus (siehe 4.1), tauchen in den Aussagen der Befragten noch drei Beweggründe auf:
– Bei gewissen Instrumenten-, Schüler- und Schulkonstellationen ist (qualitativ hochwertige) Ensemblearbeit nur punktuell realisierbar.

IP: Also den [Workshop] *hats schon einmal gegeben, bevor ich dabei war, nur von den zwei Oboenlehrerinnen. Wo, glaube ich, die eine gesagt hat aus* [der Musikschule x]*, ja, sie möchte irgendwie, dass einmal die Schüler vielleicht alle zusammenkommen, dann könnten sie mehr Kammermusik machen bzw. eine größer besetzte Kammermusik, so Oboenorchester sozusagen, Wassermusik und solche Geschichten, ja. Und dann eben Englisch-Horn als Bassinstrumente* (IP 11: Fagott).

– Durch den intensiven und geschlossenen Charakter von Projekten ist es möglich, dass Schüler mehr vom Umfeld einer gewissen musikalischen Tätigkeit (was zur Musik dazugehört) mitbekommen und erleben.

IP: Und [bei Projekten] *versuche ich immer den Kindern einfach etwas aus dieser Zeit zu vermitteln und ich bringe dann Bücher mit, die die Kinder anschauen können, und koche Rezepte, einfach damit sie sich über diese Zeit informieren und diesen… Oder wir haben genauso auch Bücher über Kleidung mitgebracht, damit die Kinder einfach wissen, aus welcher Zeit diese Musik ist* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

– Projekte sind auch ein wichtiges Instrument, um den eigenen Bereich in der Musikschule zu positionieren, d. h. um die in diesem Bereich aktiven Lehrer und Schüler zu vernetzen, Interesse dafür zu wecken und eine gewisse öffentliche Präsenz des Bereichs zu schaffen.

IP: Und in [der Musikschule] *habe ich schon… sind wir fünf Kollegen, die in der Alten Musik zusammenarbeiten. Und es sind aber auch von anderen Musikschulen gibt es aber auch noch Leute, die Cembalo oder Barockcello unterrichten, die auch noch dazugehören.*
I: Ah, ok. Und dann, wenn du so ein Projekt machst, bindest du sie quasi ein?

IP: Genau, genau. Das ist dann Gemeinschaftsproduktion (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Und, also meine Oboenkollegin und ich machen immer wieder, also jährlich einen Workshop für Oboe und Fagott, weil uns das ein Anliegen ist. Also das ist so ein bisschen, ja, Begeisterung einfach für das Doppelrohrblatt (IP 11: Fagott).

IP: Die [Schüler] *kommen, damit sie also die Möglichkeit haben, in verschieden großen Gruppen zu spielen. Und damit sie sich alle sehen, damit alle zusammen kommen einmal.* [...] *Ja und dass das einfach eben ein ganz fachspezifisches Treffen ist, wo ganz viel Gleichgesinnte auf einem Haufen sind* (IP 11: Fagott).

4.4 Ensembles und (Gruppen-)Unterricht: Zwei Lernwelten in Interaktion

Unterricht und Ensembles als Haupt- und Nebenfach?

In welchem Verhältnis stehen aber die Lernwelt der Ensembles und die Lernwelt des Unterrichts? In keinem einfachen, würde man meinen, wenn man die Aussagen der Befragten liest. Wir wiesen bereits darauf hin, dass die Zeit- und Energieressourcen der Schüler nicht unerschöpflich sind, und das heißt, dass in Bezug auf Lernwelten immer wieder Prioritäten gesetzt werden müssen. Dies erzeugt – je nach pädagogischem Konzept – mehr oder weniger Spannungen.

IP: Mir ist es dann zum Beispiel egal, wenn ich so ein Projekt mache, wo wir einfach viel Kammermusik unterrichten, dann sage ich, also, ich verzichte einfach auf meine Solosonaten, wenn die Kinder genügend zum Üben haben mit den anderen oder genügend zu tun. Und ich habe den Kindern auch gesagt, also für dieses Renaissance-Projekt, sie müssen einfach ihre Noten können. Wer das kann, muss nicht dafür üben. Also sie können jetzt auch ein Monat lang zwei oder dreimal in die Musikschule kommen und dafür weniger üben. [...] *Und das ist halt für manche Lehrer schwierig, weil sie dann sagen: „Ja, aber dann komme ich nicht zu meinen Stücken" oder so. Das ist eher ein Problem, also zum Beispiel mit den Pianisten, die dann sagen: „Nein, aber dann komme ich mit dem Lehrplan nicht zurecht". Und ich denke mir, mir ist es egal, ich finde das wichtiger, dass die Kinder da dieses Miteinander erleben, und die lernen viel mehr dabei als jetzt, wenn sie nur ihre Stücke halt weitermachen* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Aber zum Beispiel letztes Jahr war, wir haben in Dubrovnik gespielt, in Israel gespielt bei einem internationalen Festival. Es sind fünf, sechs Schüler, die immer

gespielt haben. [. . .] *und das waren Kinder. Das war unglaublich Belastung für Kinder. Und natürlich, wenn die Leute davon hören, dann werden sie weiter eingeladen und weiter, und dann muss man aufpassen, erstens dass die Kinder mit Programm weitergehen und nicht stehenbleiben* (IP 12: Violine).

IP: Und ich finde, wenn ich mich entscheiden müsst, proben mit anderen ist wichtiger als allein üben, zumindest in meinem Fach. Also die Leute, die immer nur alleine üben, aber sich eigentlich nicht Bands stellen, ja, oder Jobs stellen, die sind einfach nicht so weit (IP 07: Gesang Popularmusik).

Diese Aussagen veranschaulichen ein wichtiges Element des musikpädagogischen Verständnisses der Interviewpartner: Während manche, wie bereits am Anfang dieses Abschnitts betont, das Ensemblespiel mit dem Musizieren gleichsetzen und ihm somit eine zentrale Rolle einräumen, ist diese Lernwelt für andere eher Nebenfach, d. h. eine ergänzende Aktivität, die vom eigentlichen „Programm" – sprich: von der Sololiteratur, die in der Lernwelt des Unterrichts die Hauptrolle spielt – nicht ablenken darf. Je geringer die Bereitschaft des Lehrers ist, zumindest phasenweise „auf die Solosonaten zu verzichten", desto wahrscheinlicher ist es, dass Schüler Schwierigkeiten haben, die Lernwelt des Unterrichts und die der Ensembles in Einklang zu bringen.

Die Lernwelt des Ensembles als Referent für die Lernwelt des Unterrichts

Steht aber die Lernwelt der Ensembles im Mittelpunkt des pädagogischen Verständnisses, dann gilt sie zwangsläufig als zentraler Referent für alle didaktisch-methodischen Entscheidungen, natürlich auch im Instrumentalunterricht.

IP: Ja, Notenlesen, wie gesagt, ist leider Gottes... immer wieder haben Leute Schwierigkeiten damit, aber es ist die Sprache und meistens... Also mir geht es zumindest so, dass ich normalerweise ein Notenblatt kriege, wenn ich irgendwo mitspiele. Und das sag ich auch den Schülern so. Also im Normalfall kriegt man ein Notenblatt und es ist eine ganz gute Möglichkeit sich zu verständigen. Das sollten sie einfach [können] (IP 08: Kontrabass).

IP: Und jede Band, so wie ein Pferd sofort spürt, ob du reiten kannst, wenn du dich draufsetzt, jeder Pianist checkt, kann dich führen, ist das eine routinierte Sängerin. Und wenn du nicht souverän bist, und das kannst du nur da lernen, dann wird

der drüber spielen. [...] *Dann kannst cueen, was du willst, dann nimmt der das einfach nicht ernst* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Routine ist mir schon relativ wichtig, also jetzt bei Jugendlichen, die wirklich jahrelang spielen, dass sie ja mit dem Blattlesen eben, wenn eine erste Orchesterprobe kommt, zum Beispiel eine Leseprobe, dass sie da nicht komplett daneben stehen. Ja.
I: Wie förderst du sowas?
IP: Naja, ich trainiere es halt, keine Ahnung, zwei, dreimal im Semester, das Blattlesen (IP 11: Fagott).

Wenn die hier positionierten Lehrer im Instrumentalunterricht Bereiche wie das Notenlesen, das Blattspielen, Elemente der musikalischen Interaktion (Einzählen, Cueen usw.), Umgang mit Musiktechnologie und Ähnliches forcieren, dann haben sie meistens bestimmte Ensemblekonstellationen im Hinterkopf, bei denen solche Kompetenzen wichtig oder sogar unerlässlich sind.

Die Lernwelt der Ensembles und der Gruppenunterricht

Wie in Abschnitt 3.4 erwähnt, tauchte in der Studie ein interessantes Spannungsfeld zwischen der Lernwelt der Ensembles und dem Gruppenunterricht auf. In der instrumentalpädagogischen Literatur werden diese zwei Bereiche häufig in einem Atemzug genannt und als zwei verwandte, direkt miteinander verknüpfte Arbeitsformen betrachtet. Manche Autoren sehen im Gruppenunterricht die ideale Unterrichtskonstellation, um einerseits das Voneinander-Lernen und andererseits das gemeinsame Musizieren zu fördern, da aus ihrer Sicht hier *musikalisches und soziales Lernen* [...] *zu einer Einheit* [verschmelzen] (Ernst 2006b S. 81).

Die Vorteile des Gruppenunterrichts liegen darin, daß die Schüler sich gegenseitig intensiv motivieren, voneinander lernen (Modell-Lernen), die Vorspielängste abbauen, das Zusammenspiel als selbstverständlich erfahren [...] *Der Gruppenunterricht ermöglicht die breite Förderung vieler, das soziale Lernen und das Miteinandermusizieren* (Ernst 1999 S. 177).

Eine andere in der Literatur vertretene Sicht ist die des Gruppenunterrichts als Verknüpfungselement zwischen dem Einzel- und dem Ensembleunter-

richt, d. h. als eine Möglichkeit, den Ensembleunterricht vorzubereiten und zu ergänzen.

Als ein „Scharnier" zwischen Einzel- und Ensembleunterricht lässt sich der instrumentale Gruppenunterricht *nutzen* (Kraemer/Rüdiger 2005 S. 77. Hervorhebung im Original).

Besonders wichtig für die Vorbereitung des gemeinsamen Musizierens ist der instrumentale Gruppenunterricht, der in seiner wirksamsten Form – d. h. im Wechsel mit Einzelunterricht – die besonderen Voraussetzungen für Zusammenspiel zum Ziel hat. [. . .] *Im Gruppenunterricht sind Übungen zum gegenseitigen Reagieren (zeitlich, tonlich, dynamisch, im Ausdruck), zum gemeinsamen oder kontrastierenden Zusammenspiel usw., d. h. zur Vorbereitung gemeinsamen Musizierens ebenso systematisch zu erarbeiten wie die Vorbedingungen hierzu* (Richter 1993 S. 345).

Dieser Sichtweise widersprachen einige Interviewpartner.

IP: [. . .] *ich möchte meinen Ensembleunterricht nicht Gruppenunterricht nennen. Weil ich unter Gruppenunterricht wieder etwas anderes verstehe.*
I: Was verstehst du unter Gruppenunterricht?
IP: Für mich ist der Unterschied, dass ich zum Beispiel bei Gruppenunterricht dann vier oder fünf Kinder, die jetzt alle gemeinsam anfangen, in einer Gruppe habe, und die jetzt jede Woche in dieser Konstellation sehe. Und das ist für mich einfach eine Sache, wo ich halt gemerkt habe, dass da zwischen den Kindern, dass es dann manchmal zu Problemen führt, weil der eine schneller ist als der andere. Und dann muss man immer irgendwie so ein Mittelding finden, ja? Und ich finde . . . Also für mich funktioniert, also mein Unterricht funktioniert einfach am Besten, indem ich Einzelunterricht und Ensemblespiel habe. Aber ich habe eben im letzten Schuljahr zum Beispiel nur Ensemble spielen gemacht [. . .] *Aber dieser Gruppenunterricht war so, dass ich zum Teil Kinder gehabt habe, die ein halbes Jahr zusammen ein Instrument gelernt haben, und Kinder, die schon fünf Jahre spielen. Ja? Aber da, das ist etwas anderes als für mich ein Gruppenunterricht, der jetzt wirklich regelmäßig einfach nur Gruppenunterricht ist* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *man kann schon, dass halt lustig ist a wengl, dass, wanns zwei Freunde san, dass halt zamkommen, dass halt da miteinander spielen, Duette oder so irgendwie.* [. . .] *Aber wie gsagt, schon auch immer* [im Einzelunterricht] *arbeiten.*
[. . .]
I: Also etwas in der Mitte [zwischen Einzelunterricht und Ensemble]*, ein wenig gruppenunterrichtsmäßig, das findest du nicht so wichtig?*

IP: Na, eigentlich net. Na, eigentlich net. Weil es is eh, wie gsagt, die [Schüler] *san in Ensembles und in Orchester usw.* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Ich kann gut Ensemble leiten, ich kann gut Einzelunterricht machen, aber so diese Vierergruppen oder Dreiergruppen, wo alle das, zum Beispiel drei Klaviere oder vier Blockflöten, das kann ich nicht.
I: Was ist für dich der Unterschied mit dem Ensemble? Wieso fühlst du dich besser im Ensemble?
IP: Ja, weil sie verschiedene Instrumente spielen. Ich hab ein kleines Volksmusikensemble. Und wenn zum Beispiel die Flöte eine Passage nicht kann und ich speziell mit der was übe, dann hab ich Spezialaufgaben für die anderen Mitspieler in der Zwischenzeit, wo die auch beschäftigt sind und auch was aktiv machen müssen, zum Beispiel etwas hören. [. . .] *Das heißt, die sind gefordert, auch wenn sie selber gerade ihr Instrument nicht spielen. Solche Dinge. Das ist beim Ensemble mit verschiedenen Instrumenten viel leichter* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

In der Studie tauchte also eine Gruppe Interviewpartner auf, die sich dadurch auszeichnet, dass sie einerseits Ensemblearbeit hochschätzt und im großen Ausmaß betreibt, andererseits aber dem Gruppenunterricht kritisch gegenübersteht. Wie wird diese Einstellung begründet? Unter den genannten Argumenten stechen die folgenden drei hervor:

– Die im Gruppenunterricht gebräuchlichen Instrumentenkonstellationen (*drei Klaviere, vier Blockflöten*) entsprechen nicht den musikalischen Realitäten der Instrumente (dem Repertoire, der Rollen der verschiedenen Instrumente im Ensemble) und schränken dementsprechend den musikalischen Handlungsrahmen ein. Angesichts der Tatsache, dass die Instrumente im Ensemble ein vollkommen anderes Repertoire spielen bzw. andere Funktionen erfüllen werden, erleben die Interviewpartner den Gruppenunterricht nicht wirklich als ein Scharnier zwischen den zwei Lernwelten.
– Die im Gruppenunterricht gebräuchliche Schülerkonstellation (*vier oder fünf Kinder, die gemeinsam anfangen*) steht im Widerspruch zum Prinzip des Austauschs zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen (*Kinder, die ein halbes Jahr lernen, und Kinder, die schon fünf Jahre spielen*), die von vielen der Befragten als der wesentliche Faktor für ein erfolgreiches Voneinander-Lernen betrachtet wird (siehe 4.2).
– Der Gruppenunterricht steht unter den möglichen Unterrichtsformen

zwischen Einzelunterricht und Ensemblearbeit (ist *ein Mittelding*), hat also die Potenziale dieser zweier Arbeitsformen nur in abgeschwächter Form. Da aber die Zeitressourcen der Kinder zum einen und das Stundenkontingent der Musikschule zum anderen einen relativ engen Rahmen darstellen, sehen viele Befragte keinen Sinn darin, diesen dritten Weg zu forcieren.

Diese Argumente sind insofern interessant, als sie zeigen, dass manche Musikschullehrer dem Gruppenunterricht nicht aufgrund der Heterogenität, sondern aufgrund der Homogenität der Gruppe kritisch gegenüberstehen. Entgegen der in der Literatur oft anzutreffenden Ansicht, dass Musikschullehrer mit der Heterogenität der Schülergruppe im instrumentalen Gruppenunterricht überfordert sind, zeigt sich hier, dass einige von ihnen doch gewohnt sind, mit heterogenen Gruppen in Ensembles zu arbeiten, dass sie über Strategien verfügen, diese Heterogenität zur Förderung der Entwicklung der Schüler zu nutzen und dass sie der Meinung sind, dass die im Gruppenunterricht meistens aufzufindenden Bedingungen (ein zu homogenes Niveau der Schüler, zu homogene Instrumentenkonstellationen) mit diesen Strategien nicht in Einklang zu bringen sind.

4.5 Fazit: Die Gestaltung der Lernwelt der Ensembles. Oder: Eine Lernwelt des situierten Lernens?

Überblicken wir unsere bisherigen Betrachtungen, wird es offensichtlich, dass in der Lernwelt der Ensembles die Kontextualisierung der musikalischen Tätigkeit in musikalischen Gemeinschaften eine massive Rolle spielt. Ensembles werden von den Interviewpartnern als eine Gelegenheit gesehen, Selbständigkeit und Routine zu bekommen, spezifische musikalische Kompetenzen zu erwerben und Motivation für die musikalische Tätigkeit zu schöpfen, wohl aber auch als Anlass für die Entstehung und Stärkung von Gemeinschaften, in die Schüler hineinwachsen können.

Diese musikalischen Gemeinschaften bringen Gegebenheiten mit sich, die die Nutzung der Lernwelt der Ensembles – oder genauer: die Verfügbarkeit dieser Lernwelt im individuellen Fall eines Schülers – direkt beeinflussen: Der Grad der Präsenz und Vernetzung der Gemeinschaften im Musikschulort und der Verankerung dieser im kollektiven Bewusstsein, aber

auch ihre Rollenvorgaben für verschiedene Niveaus und Instrumente bestimmen ganz direkt die Möglichkeiten, worauf Lehrer und Schüler zurückgreifen können. Andererseits sind diese Möglichkeiten auch interpretierbar und auch abwandelbar. Lehrer und Schüler, als tatsächliche oder potenzielle Mitglieder solcher Gemeinschaften, können auch Initiativen setzen, um sich größere Spielräume zu verschaffen: Ensembles und punktuelle Projekte (in oder außerhalb der Musikschule) starten, das Repertoire abändern oder erweitern, neue, womöglich auch erfahrenere Mitglieder hinzuziehen usw. Der Erfolg solcher Initiativen hängt mit den vorhandenen – vor allem zeitlichen – Ressourcen der Beteiligten zusammen, wohl aber auch mit der Fähigkeit des Kollegiums bzw. der Leitung, die Interessen der innerhalb der Musikschule vertretenen Gemeinschaften wahrzunehmen, auszugleichen und in Einklang zu bringen. Das Aufblühen der Lernwelt der Ensembles – besonders im Fall der im Ort weniger verankerten Traditionen – erfordert nämlich die Kooperation mehrerer Personen. Ohne entsprechende Strategien und ausreichende Unterstützung bleiben die Initiativen einzelner Lehrkräfte oft auf halber Strecke stehen.

Der Gebrauch der Lernwelt der Ensembles hängt also sowohl mit vorhandenen Möglichkeiten als auch mit Eigeninitiative zusammen. Außerdem ist hier das individuelle musikpädagogische Konzept – oder genauer: die Vorstellung des Musikschullehrers von der Rolle des Ensemblespiels im gesamten Spektrum der musikalischen Betätigung – bestimmend. Für einige Befragten ist das Ensemblespiel die zentrale Musiziertätigkeit: Ist vom Musizieren die Rede, dann ist damit Ensemblemusizieren gemeint. Dementsprechend werden die Lernwelten genutzt: Die Lernwelt des Unterrichts mag natürlich eine gewisse Gewichtung im musikpädagogischen Konzept haben; sie wird aber klarerweise den Zielen der Lernwelt des Ensembles untergeordnet, hat also eine primär dienende Funktion. Für andere Interviewpartner stellen hingegen Unterricht und Ensemblespiel jeweils Haupt- und Nebenfach dar: Die Lernwelt des Ensembles hat also nur eine Berechtigung bzw. kann die Ressourcen des Schülers in Anspruch nehmen, wenn das Hauptfach (z. B. das Üben „für den Unterricht“) nicht vernachlässigt wird.

Interessant und aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Anmerkungen zum Thema Gruppenunterricht. Obwohl in der Literatur En-

semblearbeit und Gruppenunterricht eine gewisse inhaltliche Nähe in Bezug auf Stärken, Ziele und Arbeitsformen zugesprochen wird, machen die Interviewpartner hier auf wesentliche Unterschiede zwischen diesen zwei Praktiken aufmerksam: Angesprochen werden hier die für den Gruppenunterricht typischen „realitätsfernen“ (sprich: in den musikalischen Gemeinschaften ungebräuchlichen) Instrumenten- und Schülerkonstellationen, die nach Meinung dieser Befragten genau jene Faktoren außer Kraft setzen, die für die individuelle Entwicklung in der Lernwelt der Ensembles als wesentlich betrachtet werden, wie z. B. das Erleben der Rollen der verschiedenen Instrumente in einem bestimmten Musikstil oder der Austausch zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen. Diese Interviewpartner heben also am Gruppenunterricht nicht die höhere Heterogenität (im Vergleich zum Einzelunterricht), sondern die höhere Homogenität (im Vergleich zu den Ensembles) als Störfaktor hervor: eine in der – mit dem instrumentalen Gruppenunterricht befassten – Fachliteratur kaum aufzufindende Sichtweise.

Anmerkungen wie diese sind mit besonderer Aufmerksamkeit zu verfolgen, weil sie auf eine scheinbar im Hintergrund wirkende Vorstellung von musikalischem Lernen hinweisen. Die Befragten haben hier eine Reihe von Themen aufgeworfen: die musikalischen Gemeinschaften, ihre Vorgaben und ihre Bedingungen, die Möglichkeit, in diese Gemeinschaften hineinzuwachsen und darin Rollen zu übernehmen, die Kompetenzen und Kenntnisse, die für die Gemeinschaft relevant sind, die Interaktion zwischen erfahrenen Mitgliedern und Newcomern und die Initiativen mancher Mitglieder, Aspekte der Praxis dieser Gemeinschaften zu verändern. Und interessanterweise sind all diese Themen Aspekte der Theorie des *situierten Lernens* nach Lave/Wenger, die das Lernen als *legitimate peripheral participation*, d. h. als den *Prozess, volle Partizipation in einer soziokulturellen Praxis zu erlangen* (Lave/Wenger 2008 S. 29. Übersetzung der Verfasserin), auffasst (siehe 10.1). In diesem Sinne könnte der Umgang mancher Befragten mit der Lernwelt der Ensembles eigentlich Zeugnis eines im Einklang mit dieser Theorie stehenden musikpädagogischen Verständnisses abgeben bzw. mit einer bestimmten Auffassung der Ziele der Musikschularbeit einhergehen.[1]

[1] Diese Idee wird im Kapitel 10 weiterentwickelt.

Inwiefern weisen diese Ergebnisse Korrelationen mit dem In-/Formalität-Konzept auf? Diese Frage ist bei der Lernwelt der Ensembles nicht so eindeutig zu beantworten wie bei der Lernwelt des Unterrichts. Gewiss lassen sich einige der von den Befragten erwähnten Faktoren mit Attributen von In-/Formalität in Verbindung bringen:

– In Bezug auf die angestrebten Lernziele zeigte sich, dass vorrangig der Erwerb von implizitem musikalischen Wissen im Vordergrund steht (z. B. Groove, Routine). Dies sagt aber noch nichts aus über die anderen, für die Befragten sehr relevanten Ziele (z. B. Entstehung von Gemeinschaften, Motivationssteigerung).
– In Bezug auf den Lernort wurde beobachtet, dass die Lernwelt sowohl in Bildungseinrichtungen (die Musikschule) als auch in der lokalen Gemeinschaft verortet ist. Trotzdem konnte hier keine tatsächliche Polarität identifiziert werden: Einerseits scheint die Verortung dieser Lernwelt eher mit der Frage der Verfügbarkeit als mit einem bestimmten Vermittlungskonzept zusammenzuhängen und andererseits ist in vielen Fällen eine große Verflechtung zwischen den Lernorten zu beobachten.
– In Bezug auf die Lernkonstellation war es offensichtlich, dass in der Lernwelt der Ensembles das kollektive Lernen die Hauptrolle spielt. Allerdings ist damit noch nichts über die konkreten Gruppenkonstellationen gesagt, bei denen nach Meinung der Interviewpartner die Ensemblearbeit faktisch fruchttragend ist (z. B. Austausch zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen, musikalisch sinnvolle Besetzungen).
– Die Gleichsetzung des Ensemblemusizierens mit dem Musizieren an sich – wie von manchen Gesprächspartnern formuliert – zeigt, dass sie in dieser Lernwelt eher das Musizieren (und weniger das musikalische Lernen) im Fokus haben. Dies wird besonders klar bei jenen Interviewpartnern, die sich im Unterricht vorrangig spieltechnischen Schwierigkeiten widmen, im Ensemble aber nur auf die „musikalische Arbeit“ Wert legen.
– Die Aussagen über die Lernwelt der Ensembles machen klar, dass hier das Kontextspezifische das Maß aller Dinge ist. Natürlich sind für das Bestehen in dieser Lernwelt allgemeingültige (sprich: für eine Breite musikalischer Kontexte gültige) Kompetenzen wichtig, was z. B. aus den Aussagen über Spieltechnik, Notenlesen und musikalische Kommunika-

tion herauszulesen ist. Allerdings geht es hier im hohen Maße auch darum, kontextspezifische Rollen zu verinnerlichen und kompetent ausüben zu können, das „Rundherum“ einer bestimmten Musik (z. B. in einem Wochenendprojekt) zu erleben und in eine Gemeinschaft hineinzuwachsen.

– Angesichts dieser Tatsache lässt sich feststellen, dass in der Lernwelt der Ensembles die Ziele des Lerners eigentlich den Zielen anderer (sprich: der infrage kommenden musikalischen Gemeinschaften) untergeordnet sind. Das große Thema des Eingehens auf den Schüler, das in der Lernwelt des Unterrichts maßgebend war, tritt hier zugunsten des Hineinwachsens in musikalische Gemeinschaften in den Hintergrund.

Die Aussagen der Befragten lassen sich also zum einen mit Attributen von In-/Formalität in Verbindung bringen bzw. sich darauf reduzieren. Zum anderen wird hier deutlich, dass eine solche Reduktion zentrale Aspekte in der Argumentation der Befragten ausblenden würde. Die bereits in der Lernwelt des Unterrichts angedeuteten Einschränkungen des In-/Formalität-Konzepts werden also in der Lernwelt der Ensembles und Projekte evident.

Was trotzdem festgehalten werden kann, sind Tendenzen sowohl im Vergleich zwischen den zwei bisher geschilderten Lernwelten als auch innerhalb jeder einzelnen Lernwelt. Die Lernwelt des Unterrichts, die naturgemäß in der Institution Musikschule verortet ist, scheint stärker mit lernerzentrierter und strukturierter Arbeit verknüpft zu sein. Dagegen befindet sich die Lernwelt der Ensembles an der Schnittstelle zwischen Musikschule und lokaler Gemeinschaft und weist eine stärkere Verbindung mit kontextbezogenem Wissen und inzidenziellem Lernen auf. Die Gewichtung der einzelnen Lernwelten (Unterricht wichtiger als Ensemblearbeit oder umgekehrt) sagt also direkt etwas über die Gewichtung bestimmter Attribute von In-/Formalität im pädagogischen Konzept einer bestimmten Lehrkraft aus. Und darüber hinaus können die Interviewpartner innerhalb der einzelnen Attribute (von Formalität und Informalität) erneut formaler oder informeller agieren (z. B. durch die Anwendung von nicht individualisierten Methoden im Unterricht oder durch die Auffassung der Ensemblearbeit als Nebenfach) (siehe Abb. 7).

In der Abb. 8 werden die Kernkomponenten der Lernwelt der Ensembles in Übersicht dargestellt.

Lernwelt des Unterrichts	Lernwelt der Ensembles und Projekte
Lernort: Musikschule [Attribut von Formalität]	Lernort: Musikschule und lokale Gemeinschaft [Attribut von Formalität ↔ Informalität]
„Auf die Schüler eingehen“ (Lernerzentrierung) als wichtiges Prinzip für einige Interviewpartner [Attribut von Informalität]	„In Gemeinschaften hineinwachsen“ (Kontext-bezogenheit) als wichtiges Prinzip für einige Interviewpartner [Attribut von Informalität]
„Pädagogische“ ↔ „musikalische“ Inszenierung (Vorstrukturierte/intentionale ↔ inzidenzielle Lernprozesse) [Attribut von Formalität ↔ Informalität]	Vorrangig „musikalische“ Inszenierung (Inzidenzielle Lernprozesse) [Attribut von Informalität]

Abbildung 7: Die Lernwelten des Unterrichts und der Ensembles und ihre Attribute von In-/Formalität

Funktionen	Gestaltung		Spannungsfelder
Das Musizieren erleben Routine und Selbständigkeit erlangen Erwerb spezifischer musikalischer Kompetenzen Motivation steigern Gemeinschaft fördern Musik ins Leben integrieren	Hauptfach Unterricht, Nebenfach Ensemble	Hauptfach Ensemble, Unterricht in dienender Funktion	Stellt das Ensemblespiel das Musizieren an sich dar?
Kontextualisierung der musikalischen Tätigkeit in musikalischen Gemeinschaften	Die Relevanz von musikalisch und pädagogisch sinnvollen Instrumenten- und Schülerkonstellationen:		Gruppenunterricht als Scharnier zwischen Unterricht und Ensemble oder als unnötiger dritter Weg?
	• Ensembles von Anfang an • Niveau-homogene Ensembles	• Ensembles ab einem bestimmten Niveau • Austausch zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen	Die Problematik der Verfügbarkeit (Angebot/Nachfrage): • Grad der Präsenz und Verankerung der Gemeinschaften im Musikschulort und der Vernetzung mit Musikschulaktivitäten • Rollenvorgaben für verschiedene Niveaus und Instrumente • Eigeninitiative von Lehrern und Schülern • Fähigkeit des Kollegiums/der Leitung, verschiedene Interessen in Einklang zu bringen
	Musikschulprojekte (Probenwochenenden, Seminare, Workshops, Konzertbesuche, Schülertreffen, Ausflüge u. Ä.) als punktuelle Initiativen		Die Problematik der Verpflichtbarkeit/Freiwilligkeit

Abbildung 8: Die Lernwelt des Ensembles im Überblick

5 Die Lernwelt der Auftritte

Musik ist eine darstellende Kunst: eine Kunst, deren Äußerungen und Errungenschaften performativer Natur sind. Musikalische Leistung zielt also auf die eine oder andere Weise immer auf die Bühne ab: auf die Aufführung (die Vergegenwärtigung, die Zurschaustellung des Erreichten) und auf ihre Rezeption (die Wahrnehmung, die Erfahrung des Zuhörers). Ohne irgendeine Form des Sichtbarmachens des musikalisch Geleisteten stehen musikalische Lernprozesse auf einem dünnen Boden. Allerdings ist jeder Zuhörer gleichfalls potenzieller Bewerter: Wird musikalische Leistung sichtbar, dann wird sie gleichermaßen evaluierbar – und angreifbar, was natürlich der Aufführungssituation einen bedrohlichen Charakter verleihen kann.

Die Kategorie *Lernwelt der Auftritte* kristallisierte sich in der Studie nur allmählich heraus. In der frühen Phase der Untersuchung waren bereits drei Praktiken identifiziert worden, bei denen die öffentliche musikalische Darbietung im Mittelpunkt steht: die Konzerte, die Prüfungen und die Wettbewerbe. Darauffolgend war die Hypothese aufgestellt worden, dass diese drei Praktiken jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllen und dementsprechend unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen. Mit dem Voranschreiten der Studie musste diese Hypothese revidiert werden: Es stellte sich heraus, dass, obwohl die Konzerte, die Prüfungen und die Wettbewerbe doch unterschiedliche Funktionen erfüllen können, diese eine relativ breite Basis an Gemeinsamkeiten haben. Die Konzerte, die Prüfungen, die Wettbewerbe: In all diesen Praktiken tritt ein Mensch mit dem, was er bisher erarbeitet und vorbereitet hat, vor einem Publikum auf. Egal, wie das Auftreten gestaltet ist, es ist und bleibt ein Auftreten, das

– vorbereitet werden muss,
– einen bestimmten Grad an Öffentlichkeit hat,
– mit einem gewissen Ausmaß an Leistungsdruck verknüpft ist,

– der Außenwelt ein Bild davon vermittelt, was im Vorfeld stattgefunden hat
– und mehr oder weniger freiwillig bestritten wird.

All dies haben Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe gemeinsam, all dies macht sie zu einer Lernwelt mit spezifischen Funktionen und Gestaltungsmöglichkeiten, die in enger Verbindung mit dem Kernmerkmal des Auftretens stehen. Darüber hinaus gibt es noch Merkmale und Funktionen, die eher für die einzelnen Praktiken typisch sind. Bei den Prüfungen und Wettbewerben spielt die Leistungsevaluation – von Schülern und Lehrern – eine maßgebliche Rolle. Konzerte können dagegen viel stärker eine soziale Funktion erfüllen und das Einbetten der individuellen musikalischen Betätigung in einen sozialen Rahmen ermöglichen.

Dieses Kapitel nimmt die Lernwelt der Auftritte in den Fokus. Die Abschnitte 5.1 bis 5.3 und 5.6 widmen sich den für alle Praktiken geltenden Aspekten. In den Abschnitten 5.4 und 5.5 stehen jeweils die Funktionen der Evaluation (Prüfungen und Wettbewerbe) und der Kontextualisierung der musikalischen Betätigung („richtige Konzerte") im Mittelpunkt. In Abschnitt 5.7 werden all diese Punkte übersichtlich zusammengefasst und ein Fazit über die Gestaltung der Lernwelt der Auftritte gezogen.

5.1 Die vielfältigen Praktiken der Lernwelt der Auftritte

Welche Praktiken des Auftretens sind in der Musikschularbeit zu finden? Die Forschungsergebnisse offenbaren hier ein großes Spektrum von Aktivitäten, die zum Teil im Unterricht bzw. in der Musikschule und zum Teil im öffentlichen Raum stattfinden: Die Interviewpartner erwähnen klasseninterne und klassenübergreifende Vorspiele, Auftritte im Rahmen gemeinschaftlicher Anlässe, öffentliche Konzerte vor Ort und in renommierten Konzerthäusern, musikschulinterne Übertrittsprüfungen und reglementierte Prüfungen anderer Institutionen (z. B. des Blasmusikverbandes oder der Musikuniversitäten) sowie auch regionale, landesweite und internationale Festivals und Wettbewerbe.

IP: Also ich mach ein einziges Musikschulkonzert im Jahr mit meinen Schülern. Also den Klassenabend (IP 10: Dudelsack).

IP: [. . .] *es gibt diese internen und öffentlichen Klassenabende* (IP 01: Violoncello).

IP: Den [Klassenabend] *mach ich immer in einem Club in der Innenstadt mit der Lehrerband* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Dieses Konzert zum Beispiel letztes Jahr von Festival, das war ganz toll. [. . .] *dann waren vier Konzerte. In vier Länder* (IP 12: Violine).

IP: [. . .] *die Prüfung in der Musikschule, wo drei Lehrer sitzen* (IP 12: Violine).

IP: Auch beim Blasmusikverband gibts ja diese Leistungsabzeichen: Bronze, Silber, Gold[1] (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [Meine Schülerin] *hat jetzt auch bei prima la musica*[2] *einen Preis gemacht. Sie wollte zu dem Wettbewerb und hat einen ersten Preis mit Auszeichnung gekriegt* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *und dann musst noch auch* [. . .] *mit deine Schüler irgendwo dabei sein und irgendwelche Gemeindeveranstaltungen oder Muttertagsfeiern und solche Sachen, Weihnachtsfeiern, net? Also wannst halt dann mit deinen Schülern einfach nur dort bist und präsent bist, dass halt deine Schüler dort spieln können* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Also wir werden immer wieder auch in außerschulische Aktivitäten eingebunden. [. . .] *wir spielen da sämtliche Firmungen und Messen und alles Mögliche* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: [. . .] *es ist kein musikschulinterner Auftritt, sondern ein bezahlter Auftritt, ganz normal. Die* [Schüler] *kriegen dann eine Gage und müssen auf der Bühne eine Leistung voll-, also müssen arbeiten sozusagen für ihr Geld* (IP 10: Dudelsack).

Wenn die Leistung von Musikschülern und ihren Lehrern sichtbar wird, wird sie also in sehr unterschiedlichem Ausmaß und für sehr unterschiedliche außenstehende Instanzen sichtbar: Im Rahmen eines internen Vorspiels kann ein Schüler erste „Bühnenerfahrungen" im relativ geschützten Raum seiner Instrumentalklasse sammeln; im Rahmen eines Bundeswettbewerbs wird die musikalische Leistung dagegen vor den Augen der na-

[1] Die Leistungsabzeichen sind die Leistungsnachweise des österreichischen Blasmusikverbands. Sie werden nach bestandener Prüfung in den Kategorien Junior, Bronze, Silber und Gold verliehen. Für manche Blasmusikvereine gelten sie – in einer festgelegten Kategorie – als Aufnahmebedingung.

[2] Der wichtigste österreichische Jugendmusikwettbewerb heißt *prima la musica* und entspricht in Deutschland dem Wettbewerb *Jugend Musiziert*

tionalen Fachwelt geführt. Außerdem hat jede dieser Praktiken Vorbedingungen, die den Aufwand der Vorbereitung massiv beeinflussen: Für das interne Klassenvorspiel kann ein Schüler ein sehr kurzes, womöglich noch nicht fertig einstudiertes Stück aufführen; für den Bundeswettbewerb ist meistens ein viel größeres und besser vorbereitetes Programm vorgesehen. Die verschiedenen Bühnenkonstellationen in der Lernwelt der Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe haben also unterschiedliche Voraussetzungen und erfüllen verschiedene Funktionen. Dementsprechend werden sie in den individuellen Fällen unterschiedlich genutzt.

5.2 *Ein Ziel muss der Mensch haben.* Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe als Meilensteine und deren Einfluss auf die (Übe-)Motivation

Konzerte, Prüfungen, Wettbewerbe haben eine erste, ganz wesentliche, gemeinsame Eigenschaft: Sie sind alle an Termine gebunden, d. h. an ein vorab festgelegtes Datum, an dem eine bestimmte musikalische Leistung an den Tag gelegt werden soll. Sie fungieren also als Ankerpunkte des musikalischen Lernprozesses. Dass die Perspektive eines konkreten, realisierbaren Zieles die Motivation und die Übebereitschaft der Schüler beflügeln kann, liegt auf der Hand.

IP: Und mir ist der Klassenabend sehr wichtig [. . .] *weil ich will nicht nur im Kreis üben, sondern ich will, dass sie wirklich ein Ziel haben* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Und ein Ziel muss der Mensch haben, sonst funktioniert es nicht. Und wenn es die Prüfung ist, ist es die Prüfung. Wenn es ein Wettbewerb ist, ist es ein Wettbewerb. Egal (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: [. . .] *das Üben ist halt nur, i glaub ja, is dann wichtig, wenns wirklich auf was hinarbeiten, also auf Wettbewerbe, Leistungsabzeichen und so weiter, dann is es sicher wichtiger für ihnen. Und es is halt nachher immer, wenn dann sowas vorbei is, dann is amal nix* [Lacht] (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

In diesem Sinne steckt hinter dem Ruf nach regelmäßigen Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben die Intention, Steckfahnen für den Musikschulpfad der Schüler zu generieren: definierbare, für den Schüler erkennbare

Ziele, die in regelmäßigen Abständen erreicht werden können bzw. müssen. Hiervon erwarten sich Lehrer eine stärkere Motivation und einen höheren Arbeitseinsatz – oder sie versuchen diese zu erzwingen.

IP: Also, es gibt schon manchmal Schüler, die [Prüfungen] *auch brauchen, damit sie etwas tun* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [Prüfungen sind] *richtig ein Druckmittel, das aber wirkt* (IP 11: Fagott).

Auf jeden Fall sind sich die Interviewpartner in einem Punkt einig: Der Arbeitseinsatz der meisten Schüler im Vorfeld eines Konzerts, einer Prüfung, eines Wettbewerbs überragt bei Weitem das Engagement im normalen Unterrichtsalltag, was natürlich Auswirkungen sowohl auf die tatsächlich erreichte musikalische Leistung als auch auf den Lernprozess im Allgemeinen hat.

IP: [. . .] *wenn du zum Beispiel dich vorbereitest für ein Probespiel, für eine Prüfung, für ein Competition, ein Wettbewerb, bereitest du dich sicher anders vor, als wenn du dich jetzt nur für die Stunde vorbereitest. Es ist ein konzentriertes Arbeiten* [. . .] *immer wenn eine Prüfung oder ein Wettbewerb angesagt ist und sie arbeiten auf etwas hin, kommen sie am besten weiter* (IP 05: Schlaginstrumente).

Allerdings gibt es hier auch graduelle Unterschiede: Ob ein bestimmtes Konzert, eine Prüfung, ein Wettbewerb ein kleineres oder größeres Ziel im individuellen Lernprozess darstellt, hängt laut den Interviewpartnern von zwei Faktoren ab: der Größe der erreichten Öffentlichkeit und ihrer qualitativen Zusammensetzung sowie den Qualitätserwartungen und dem daraus resultierenden Arbeitsaufwand.

Kleinere und größere Ziele – je nach Größe und kritischem Blick der erreichten Öffentlichkeit

IP: Vielleicht ist es doch ein bisschen schwieriger, [die Schüler] *für die Musikschulkonzerte zu motivieren als für die auswärtigen. Also weil die auswärtigen, da ist es halt dann eine, sozusagen nicht nur vor einem Elternpublikum oder halt Musikschulverwandte* [. . .] *also sozusagen ist es aufregender* (IP 10: Dudelsack).

IP: Sie üben auch ganz anders, wenn sie wissen, das ist jetzt ein Klassenabend der Musikschule, wo die gleiche Eltern kommen, dann, wenn ich nicht so gut vorbereitet bin, macht nichts. Wenn sie dann spielen mit solchen großen Musikern im

großen Saal, vor ein-, zweitausend Leute, ja, dann ist ganz anders vorbereitet (IP 12: Violine).

IP: [Wettbewerbe sind] *einfach eine Möglichkeit vor Publikum zu spielen, vor kritischem Publikum* (IP 10: Dudelsack).

IP: Für die Schüler, die eh so viele Konzerte spielen, ist Prüfung dann, ja, ein kleines Konzert. Weil ein wichtiges Konzert ist sowieso wichtiger sozusagen als die Prüfung in der Musikschule, wo drei Lehrer sitzen (IP 12: Violine).

Wer sitzt im Publikum? Das ist die erste entscheidende Frage in der Lernwelt der Auftritte. Spielt der Schüler vor fünf Mitschülern, vor einer Gruppe wohlwollender Eltern und Verwandten, vor zweitausend Leuten in einem großen, renommierten Konzertsaal, vor hundert Gemeindemitgliedern, die die Musik nur als Klangkulisse einer bestimmten Veranstaltung empfinden, vor drei kritischen Musikschullehrern oder vor einer Reihe ausgewählter Fachspezialisten? Je größer und kritischer das Auditorium, desto größer werden die Erwartungen – bzw. desto stärker wird der Druck –, eine gute bis sehr gute Leistung an den Tag zu legen.

Angesichts dieser Tatsache werden die verschiedenen Auftrittssituationen von Musikschullehrern unterschiedlich gestaltet und genutzt. Für einen unerfahrenen, ängstlichen Schüler mag das interne Klassenvorspiel die ideale öffentliche Darstellung des Lernprozesses sein; für anspruchsvollere, ambitionierte Schüler eher das große Konzert oder der internationale Wettbewerb vor einem möglichst großen und durchaus kritischen Publikum. Je nach Schülertyp, Phase im Entwicklungsprozess und Intentionen von Schülern und Lehrern, spielen also interne und externe Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe im individuellen Lernpfad des Schülers eine größere oder kleinere Rolle.

Kleinere und größere Ziele – je nach Qualitätserwartungen und Arbeitsaufwand

I: Und wenn du ein Schüler hast, der zu ein Wettbewerb fahren will, wie bereitest du ihn vor?
IP: Naja, ich tue nicht viel anders als was ich sonst tue. Nur natürlich intensiver (IP 03: Klavier).

IP: [Ein Wettbewerb] *muss aber der Schüler dann wirklich auch wollen, net?, weil des is dann scho eine ja, Belastung was i net, aber es is fürn Schüler, wann er das*

will… Also ich war voriges… na heuer wars, mit an Schüler oben, also der hat das wirklich wollen. Ja. Also der hat gesagt: „Ja“, und da, „mach ma des“, und dann sind ma raufg’fahren. Es hat natürlich schon sehr viel Probearbeit davor, ja. Er muss wirklich sehr viel üben zu Hause und vor allem dann sehr viel zusätzliche Stunden mit Korrepetitor und so weiter, also das, es is scho wesentlicher mehr Zeitaufwand. Und da is prima la musica sicher no ärger… dieser Zeitaufwand, wie beim Leistungsabzeichen (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Große, öffentliche Konzerte, Wettbewerbe und zum Teil auch Übertrittsprüfungen werden von Schülern und Lehrern als größere Ziele als z. B. die Klassenkonzerte wahrgenommen, nicht nur, weil damit eine größere und kritischere Öffentlichkeit erreicht wird, sondern auch, weil damit eine intensivere und aufwendigere Vorbereitung einhergeht. Zunächst einmal ist es so, dass bei großen Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben ein längeres Programm vorgesehen ist: Der Schüler kann nicht nur einen kleinen, überschaubaren, selbst gewählten Beitrag (z. B. ein dreiminütiges Solostück) liefern, sondern womöglich ein bis zwei Stunden spielen bzw. ein Pflichtprogramm zum Besten geben.

IP: [Die Schüler] *spielen* [bei auswärtigen Konzerten] *auch mehr, natürlich, und* [bei Konzerten in der] *Musikschule ist halt ein oder zwei Stücke und so* (IP 10: Dudelsack).

Der Mehraufwand bei der Vorbereitung von solchen Auftrittssituationen entsteht aber weniger aufgrund der Länge des Programms als aufgrund der Qualitätserwartungen.

IP: Also klar, wenn ma vor Wettbewerben oder vor Leistungsabzeichen hinarbeitet oder so, is natürlich dann anders, net? Also da muss man dann wirklich schaun, dass diese Stücke dann wahnsinnig gut einstudiert werden (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Prüfungen, Wettbewerbe haben eine sehr große Bedeutung. Weil man sich über eine lange Zeit darauf vorbereiten muss. Die Klassenkonzerte zum Beispiel oder die Auftritte im Rahmen der Stadt oder so, wo man Veranstaltungen umrahmt oder bei Veranstaltungen auftritt, das braucht nicht so eine intensive Vorbereitung, weil da spielt man aus dem Repertoire. [. . .] *Aber die Wettbewerbe und die Prüfungen, die brauchen so eine intensive Vorbereitung, und das nehmen* [die Schüler]

auch anders ernst. Da ist viel mehr Genauigkeit am Arbeiten. Verlange ich auch natürlich (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Bei größeren Konzerten, Wettbewerben und Prüfungen ist etwas im Spiel und sind auch kritische Zuhörer zu erwarten: Die daraus entstandenen Qualitätserwartungen bzw. der Leistungsdruck bewegt Schüler und Lehrer dazu, viel Zeit, Energie und Ressourcen in die Vorbereitung solcher Auftrittssituationen zu investieren.

Große Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe: Meilensteine oder unnötige Umwege?

Wenn so viel Aufwand dahintersteckt, inwiefern profitieren Schüler davon? Die meisten Lehrer betonen in diesem Zusammenhang weniger die in Aussicht gestellten Belohnungen (gute Prüfungsnoten, Wettbewerbspreise, Beifall und Anerkennung im Konzert), als vielmehr die positive Wirkung der Vorbereitung an sich.

IP: [Große Konzerte sind] *ganz anders vorbereitet. Und das bringt dann für die nächste Barriere was, wenn sie so viel geübt haben* (IP 12: Violine).

IP: Weil jede Wettbewerbsvorbereitung mehr, also Fortschritt und Entwicklung am Instrument bringt als… Sagen wir mal: drei Monate Wettbewerbsvorbereitung im Vergleich zu drei Monate normalem Unterricht, da geht einfach in den drei Monaten Wettbewerbsvorbereitung viel mehr weiter (IP 11: Fagott).

IP: Weil es ist ja auch nicht wichtig, finde ich, bei einem Wettbewerb jetzt zu gewinnen oder nicht [. . .] *Aber es ist einfach nur, weil du mich als Lehrer fragst, ist es so, dass man weiß, wenn* [der Schüler] *die Sachen macht, wenn er das Ganze durchsteht, wenn man ihn begleitet, wenn man ihn coacht, wenn man ihm hilft, er halt dann einen wahnsinnigen Schritt nach vorne macht* (IP 05: Schlaginstrumente).

Große Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe werden also in den Augen einiger Interviewpartner zu Meilensteinen des individuellen Lernprozesses. Schüler, die sich punktuell oder wiederholt solche größeren Ziele setzen und den damit verbundenen Arbeitsaufwand betreiben, *machen einen großen Schritt nach vorne*, der auch *für die nächsten Barrieren etwas bringt*.

Allerdings machen die Interviewpartner an dieser Stelle auch gewisse Differenzierungen. Die intensive Vorbereitung auf ein Konzert, eine Prüfung oder einen Wettbewerb mag die Entwicklung eines Schülers beflügeln; sie impliziert aber auch eine relativ enge Fokussierung, die teilweise in die entgegengesetze Richtung des erwünschten Lernprozesses gehen kann.

IP: Ich hab jetzt einmal einen Schüler gehabt, der wollte unbedingt zum prima la musica. Also das ist ein wirkliches Talent, ja?, der Bursche. Und hat auch ersten Preis gemacht und so weiter, ja. Es hat eigentlich unglaublich aufgehalten den Unterricht.
I: Inwiefern?
IP: Na, weil er einfach ganz andere Dinge... schon zu machen gewesen wären, aber da wir das Prüfungsprogramm einfach bis zum Umfallen durchpauken haben müssen die ganze Zeit. Und das war eigentlich schon irrsinnig fad für alle, ja? Und ich hab aber dann gesagt: „Ich gehe jetzt nicht weiter, ich kann jetzt nicht mit dem Lagenwechsel anfangen." [...] *weil ich eben normalerweise lieber dann spontan reagiere, was jetzt gerade gut ist, was nicht gut wäre, und nicht dann sage: „So, jetzt haben wir aber in, weiß ich nicht, sechs Wochen diese Prüfungen und jetzt müssen wir das machen"* (IP 08: Kontrabass).

Diese Problematik wird durch die spezifischen Vorgaben der verschiedenen Prüfungen und Wettbewerbe verschärft. In gewissen Fällen sieht der Lehrer hier sogar die Notwendigkeit, ein zusätzliches Parallelprogramm mit dem Schüler einzustudieren, um den gesamten Lernprozess nicht durch die aufwendige – und einseitige – Wettbewerbs- bzw. Prüfungsvorbereitung zu bremsen.

IP: [...] *es kommt prima la musica Kammermusikwettbewerb heuer, es werden sicherlich einige Ensembles sein. Ja. Und ja, ich versuche so weit ich Zeit habe, dass man mit Soloprogramm weitergeht und Kammermusik zusätzlich macht* (IP 12: Violine).

Und zuletzt machen die Interviewpartner Unterscheidungen in Bezug auf den systematischen und regelmäßigen Einsatz solcher großen Ziele.

IP: Manchmal ist ein Wettbewerb wichtig, manchmal zu viel ist auch nicht gut. Ich weiß es nicht, ich denke, wenn man jede zweites Jahr prima la musica spielt, solo, manche bringt das gut, aber manchmal sage ich: „Heuer spielen wir es nicht." Weil um gut zu vorbereiten, braucht man praktisch ein Jahr. Das heißt, ein Jahr

weitergehen, ein Jahr stehenbleiben. [...] *Ich hab teilweise Schüler, die von Gruppe A bis, ich weiß nicht, Gruppe Drei sagen wir, fast immer erste Preis hatten oder immer erste Preis hatten.* [...] *Also jede zwei Jahre spielen sie Wettbewerb. Sie beginnen mit sechs, spielen mit sechs, mit acht, mit zehn und dann, weiß ich, auch dazwischen Kammermusik, also fast jedes Jahr. Und irgendwann mit zwölf oder dreizehn, es reicht dann. Vielleicht dann drei Jahre später wieder. Aber sie entwickeln sich sehr gut, sie sind sowieso motiviert. Sie kennen das schon alles dann besser und entwickeln sie sich weiter und spielen weiter und weiter als sie sitzen* (IP 12: Violine).

Wettbewerbe können also ihre motivierende und entwicklungsfördernde Wirkung durch mehrmalige Wiederholung verlieren (*die Schüler kennen das schon alles*). Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, ob die damit verbundene Intensität, Einseitigkeit und Genauigkeit immer für den langfristigen musikalischen Lernprozess so förderlich ist.

Große Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe als Belastung mit potenziellen Dauerfolgen

Abschließend ist hier die Position einiger Interviewpartner zu erwähnen, die in der Vorbereitung solcher großen Auftritte ein Risiko für die persönliche Entwicklung der Schüler sehen.

I: Wie stehst du zu Wettbewerben?
IP: Ja, zwiespältig. [...] *Also das ist ja nicht so, dass das alles ja nur Quälerei wäre. Ich glaube, das ist es auch nicht, es ist nicht nur Quälerei, aber zu einem Gutteil schon. Und gerade bei Kindern kann man nicht so genau sagen, ob sie das selber wollen oder nicht. Und für mich hat die ganze Wettbewerbssache dann eine Grenze, wenn es die Kinder bricht. Das darf es nicht. Und wenn ich sehe, wie gerade auch die Kleinen oft über ihre Grenzen gefordert werden. Und der möchte so gerne rodeln gehen, und es wird aber schon um fünf Uhr finster im Winter, und da muss er noch üben, oder er muss vorher üben und dann ist es zu finster zum Rodeln. Wenn das pausenlos passiert, dann ist es für mich bedenklich. Wenn das einmal passiert, na gut. Aber wenn das der Alltag wird, dann nimmt man den Kindern so viel weg. Und ich finde, da stellt sich dann für mich auch die ganze Frage nach dieser Virtuosenhochkultur.* [...] *wenn ich dann sehe, wenn ich mit meinen Freunden Volksmusik spiele und es ist technisch überhaupt nicht perfekt, aber es ist so lustig.* [...] *Das macht so ein Vergnügen, und da ist es gleichgültig, ob der eine oder andere Ton falsch ist oder nicht. Und in dieser klassischen Hochkultur, da wird jeder falsche Ton auf die Waagschale gelegt, und das ist so*

unfair. Das trifft ja auch das Wesen der Musik nicht. [. . .] *Und wenn man über die Wettbewerbe die Kinder in diese Schiene hineinzwingt, dann ist halt die Gefahr so hoch, dass man die Seele der Kinder verletzt* [. . .] *Und es wird durch diese enorm hohen Anforderungen. . . und die erfüllen die ja auch, und die gewinnen Preise und. . . Dann geht das verloren, was so das Ursprüngliche ist, was die ursprüngliche Motivation für mich auch für Musizieren ist: Etwas in einem kleinen sozialen Gefüge, in einem kleinen sozialen Umfeld, einfach zur Freude, zur Unterhaltung von sich selbst, von den anderen, so im Rahmen einer kleinen Festlichkeit oder eben einen informellen Beisammensein, wo es einfach schön ist, dass man lebt* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Von der Problematik der Verwebung der Leistung mehrerer Akteure (Schüler, Lehrer, Eltern, Schule) beim Sichtbarmachen musikalischer Leistung wird in Abschnitt 5.3 die Rede sein. Hier soll zunächst nur die Belastung thematisiert werden, die die Vorbereitung größerer Konzerte, Prüfungen und vor allem Wettbewerbe für Schüler darstellt. Schüler, die sich solchen Leistungsproben aussetzen und dementsprechend dafür einen erheblichen Aufwand betreiben, müssen meistens dafür auf anderes verzichten (*er möchte so gerne Rodeln gehen, und da muss er noch üben*). Eine solche Gewichtung kann sich über eine längere Zeit erstrecken und von Eltern und Lehrern stark forciert werden. Angesichts dieser Tatsachen stellen sich für manche Interviewpartner einige sehr relevante Fragen:

- War dieser Verzicht eine freiwillige, bewusste Entscheidung oder wurde er direkt oder indirekt erzwungen?
- Hat dieser Verzicht weitere langfristige Folgen, z. B. auf der persönlichen Ebene?
- Ist ein solcher Verzicht notwendig oder hängt er nur mit einer teilweise fragwürdigen musikalischen Praxis zusammen?
- Inwiefern entscheiden sich die Schüler selbst für eine solche musikalische Praxis?
- Ist die bei Prüfungen und Wettbewerben beobachtete Fokussierung auf Leistung ein falscher Ansatz in Bezug auf die Motivation zur Musik?

5.3 *Ich glaube, es ist auch der Stolz.* Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe, um sich zu zeigen und die Leistung sichtbar zu machen

Das Vorhandensein eines klaren, sichtbaren Zieles – in Form eines Konzerts, eines Wettbewerbs oder einer Prüfung – motiviert also Schüler oft, ihren Arbeitseinsatz im Musikschulunterricht zu intensivieren, und beflügelt sie zu höheren Leistungen. Diese Motivation wird aber auch durch andere Faktoren beinflusst.

Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe zur Befriedigung der Bedürfnisse nach Größe und Anerkennung

IP: Also, die Kinder treten einfach auch gerne auf. [. . .] *Wenn ich etwas übe, dann kann ich das jemanden anderen dann auch zeigen, wie schön das ist* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *es ist ja auch nicht wichtig, finde ich, bei einem Wettbewerb jetzt zu gewinnen oder nicht, unter Anführungszeichen aber, weil ich selber hätte es auch nur dann gemacht, wenn ich gesiegt. . . Also für das Siegen macht man das* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: [. . .] *es hat noch nie jemand gesagt, er möchte nicht öffentlich spielen bei mir.* [. . .] *Ich glaube, es ist auch der Stolz. Man spielt ein seltenes Instrument, das viel Erfolg hat, das boomt, man hat einen gewissen Status, ist besonders* [. . .] *Und es ist halt wirklich so, mit einem Dudelsack da ist man einfach wer. Da kann man noch so schlecht spielen, das ist gleitsam, das schaut gut aus* (IP 10: Dudelsack).

Das öffentliche Spiel – besonders im Fall der Konzerte und Wettbewerbe – ist für Schüler auch motivierend, weil es eine Gelegenheit darstellt sich zu zeigen: das eigene Können anderen vorzuführen, sich über andere zu stellen, „einfach wer zu sein“. In diesem Sinne fungieren Konzerte und Wettbewerbe nicht nur als Meilensteine im musikalischen Lernprozess, sondern auch als Anlässe für die Befriedigung unserer elementaren psychischen Bedürfnisse nach Größe und Anerkennung.[3] Der Arbeitseinsatz des Schülers hat sich dann gelohnt, wenn er im Konzert Beifall erntet, wenn er im Wett-

[3] Zur Befriedigung narzistisscher und exhibitionistischer Bedürfnisse durch Musik siehe auch Figdor/Röbke 2008 S. 68 ff

bewerb siegt, wenn er bei der Prüfung eine Auszeichnung bekommt und wenn er durch die öffentliche Anerkennung Stolz empfindet.

Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe, um die musikpädagogische Leistung des Lehrers sichtbar zu machen

Allerdings empfindet nicht nur der Schüler selbst Stolz, sondern auch seine Eltern, sein Lehrer und seine Musikschule. An Musikschulwänden hängt oft das lokale *Who's who* der Wettbewerbspreisträger: Erste Preise bei Wettbewerben werden also nicht nur als individuelle Leistungen gedeutet, sondern auch als etwas, wozu die Schule beigetragen hat und worauf sie zu Recht Stolz sein darf. Auch Musikschullehrer halten mit den herausragenden Wettbewerbsleistungen und anderen öffentlichen Erfolgen ihrer Schüler nicht hinterm Berg.

IP: Ich hab teilweise Schüler, die von Gruppe A bis, ich weiß nicht, Gruppe Drei sagen wir, fast immer erste Preis hatten oder immer erste Preis hatten (IP 12: Violine).

IP: Und ich hab Kollegen, jetzt nicht in unserer Musikschule, sondern überhaupt Schlagzeugkollegen, wo ich sehe, der unterrichtet seit zwanzig Jahren und hat keinen einzigen Schüler... [Ihre Schüler] *habe ich nie bei einem Wettbewerb gesehen, noch nie in einem Orchester gesehen, noch nie im Studium gesehen und so was. Und wenn ich mir dann meine Bilanz anschaue, ja? Ich hab binnen fünf Jahren hab ich eine Klasse aufgebaut gehabt, wir haben das erste Schlagzeugmusical der Welt gemacht* [...] *Wir haben sämtliche Wettbewerbe gewonnen. Ich habe zwei Leute, die studieren. Und das sind Sachen, wo ich mir denke, okay, weil das Resultat zählt im Endeffekt* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Aber z. B. letztes Jahr war, [meine Schüler] *haben in Dubrovnik gespielt, in Israel gespielt bei einem internationalen Festival.* [...] *und so wird man irgendwie, die Klasse wird irgendwie bekannt* (IP 12: Violine).

Jede öffentliche musikalische Darbietung eines Schülers zeigt also nicht nur seine Leistung, sondern auch die seines Lehrers. Und Lehrer ziehen dann anhand solcher Anlässe über ihr eigenes musikpädagogisches Wirken – und das ihrer Kollegen – Bilanz. Im letzten Zitat offenbart sich auch ein weiteres, nicht unwichtiges Detail: Sind die Leistungen einer gesamten Klasse bei solchen Anlässen über eine längere Zeit herausragend, dann wird der Lehrer bekannt. Gute Wettbewerbsleistungen tragen also zum Renom-

mee eines Musikschullehrers bei, bringen besonders interessierte Schüler zu ihm und ermöglichen ihm dadurch einen größeren Spielraum bei der Auswahl der Schüler.

IP: Und [meine Schüler] *haben halt Erfolge, und ich mache sehr viele Konzerte, und kommen sehr viele, und kommen auch auf die Idee, dass sie auch in meine Klasse wollen. Und dann habe ich, ich weiß es nicht, am Ende Sommer vielleicht zwanzig Kinder, die in* [meine] *Klasse kommen wollen, und ich kann vielleicht zwei aufnehmen* [. . .] *Und dann kann ich wählen natürlich die, die begabter sind und wo die Eltern dahinterstehen und wo* [alles] *am meisten passt* (IP 12: Violine).

Der Werbungsaspekt von Konzerten und Wettbewerben ist also etwas, das keineswegs unterschätzt werden darf. Gute Schülerleistungen – und dadurch attraktive Konzerte – erhöhen das Interesse von Außenstehenden, was zu einer positiven Schülerdynamik innerhalb der Klasse beitragen kann.

IP: Und es ist auch oft passiert, dass Leute z. B. [Musikschul-] *Konzerte gesehen haben und dadurch kommen zu unserem Instrument und sagen: „Ich will auch Schlagzeug lernen.“ Ich hab jetzt dieses Jahr gekriegt drei Schüler, die schon seit drei Jahren warten, damit sie Schlagzeug machen können* (IP 05: Schlaginstrumente).

In diesem Sinne soll es auch nicht verwundern, wenn manche Interviewpartner Unbehagen verspüren, wenn es darum geht, schwächere Schülerleistungen öffentlich zu zeigen.

IP: [Konzerte] *kann man im Konservatorium sehr gut machen, weil das sind Studenten, die wirklich Klavier lernen wollen* [. . .] *In der Musikschule, ich bin froh, wenns einmal im Jahr funktioniert* [. . .] *Wenn das Niveau nicht stimmt, ich bin nicht einer, der wirklich gerne unvorbereitete Sachen zeigt* (IP 03: Klavier).

Konzerte und Wettbewerbe als PR-Maßnahme der Musikschule

Wenn Prüfungen und Wettbewerbe einen Werbungsaspekt haben, lässt er sich für die Musikschule als Ganzes auch nutzen? Über das Aufhängen der Wettbewerbsurkunden an den Musikschulwänden und das Verkünden von Erfolgen in Musikschul- bzw. Bezirkspublikationen hinaus erwähnen die Interviewpartner hier noch weitere Beispiele.

IP: [...] *da sagt die Direktorin: „Da und da musst du da sein, und da musst du da sein", und ja, und dann muss* [der Lehrer] *halt mit seinen Schülern etwas spieln können.* [...] *und dann musst noch auch mit der Musikschule immer am Wochenend, noch auch unentgeltlich natürlich, mit deine Schüler irgendwo dabei sein und irgendwelche Gemeindeveranstaltungen oder Muttertagsfeiern und solche Sachen, Weihnachtsfeiern, net? Also wannst halt dann mit deinen Schülern einfach nur dort bist und präsent bist, dass halt deine Schüler dort spieln können.* [...] *Also i sag amal, okay, es is super, wenn ma irgendwo spieln können, wo wirklich Werbung gemacht wird für die Instrumente, ja? Wenn wer sagt, okay, das ist dem entsprechenden Publikum danach* [...] *Von der Volksschule, dass auch die Musikschule präsent ist und mit den Schülern dort spielt. Vielleicht gefällt den Schülern auf einmal ein Instrument und will auch anfangen zum Lernen. Was i weniger sinnvoll natürlich finde, sind irgendwelche Pensionistenfeiern und solche Sachen, ja?, wo man aber natürlich auch dabei sein müssen, oder genauso wie die Gemeindeveranstaltungen und die Mutter- und Vatertagsfeiern usw. Oder eben die Weihnachtsfeiern von irgendwelche Parteien oder so irgendwas, net?* (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

IP: Dadurch, dass es auch so ein bisschen die Dudelsack-Klasse auch ein Vorzeigeprojekt dieser Musikschule ist, ist es auch nicht ganz unwichtig, das ist immer [bei Musikschulkonzerten] *präsent.* (IP 10: Dudelsack).

Musikschulen nutzen für ihre öffentliche Darstellung also einerseits herausragende Wettbewerbsleistungen einzelner Schüler, andererseits aber auch die Leistungen bestimmter Bereiche (z. B. die Blasmusikensembles, die Dudelsack-Klasse) als eine Art PR-Maßnahme, d. h. um sich in der lokalen Öffentlichkeit zu positionieren. Wenn sich Musikschuldirektoren bereit erklären, Beiträge für Schulveranstaltungen, Pensionistenfeiern, Veranstaltungen politischer Parteien u. Ä. zu liefern, dann nutzen sie die Auftritte der Schüler als Anlässe, um die Leistung der Musikschule für Außenstehende sichtbar zu machen. Und meist entspricht die Auswahl dessen, was vorgezeigt wird, einem bestimmten Profil, das die Musikschule nach außen tragen will.

Elterlicher Einsatz und elterlicher Stolz bei Konzerten und Wettbewerben

Öffentliche Konzerte und Wettbewerbe dienen also nicht nur den Interessen des Schülers, sondern auch den Interessen des Lehrers und der Musikschule. Aber eine letzte Instanz darf an dieser Stelle keineswegs unbeachtet

bleiben: die Eltern – und ihr Ehrgeiz. Wir wiesen bereits in dem Abschnitt über Belastung daraufhin, dass Erfolge bei Konzerten und Wettbewerben meistens mit einem enormen Aufwand verbunden sind, den Kinder nur mit der Unterstützung ihrer Eltern zustande bringen können.

Eltern helfen ihren Kindern den Alltag zu strukturieren damit sie üben können, bringen sie zu den zusätzlichen Unterrichtsstunden, Proben mit dem Korrepetitor usw., manchmal sind sie sogar in der Stunde selbst anwesend und üben aktiv mit ihren Kindern zu Hause. Der Einsatz der Eltern – besonders im Fall der regelmäßigen Wettbewerbsteilnehmer und -preisträger – ist also nicht zu unterschätzen. In diesem Sinne ist es gewissermaßen verständlich, wenn große Konzerte und Wettbewerbe für sie eine besondere Bedeutung erlangen. Dass hier häufig Projektionen im Spiel sind, wird von den Interviewpartnern wiederholt thematisiert.

IP: [. . .] *ich hab jetzt mehrere Prima la musica korrepetiert und ich hab gesehen, auch wie die Familien sind, wie die Kinder sind. Es wird schon sehr viel an Ehrgeiz hineinprojiziert in die Kinder* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Stolz oder Demütigung? Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse bei Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben

Was passiert allerdings, wenn das Ganze misslingt? Wenn das Konzert verpatzt, die Prüfung nicht bestanden, der angestrebte Wettbewerbspreis nicht erreicht wird? Wenn wenig Wertschätzung seitens der Jury oder der Kommission zu spüren ist? Wenn die dargebrachte Leistung die eigenen Bedürfnisse nach Größe und Anerkennung nicht zu befriedigen – und die Erwartung anderer nicht zu erfüllen – vermag?

IP: Aber wenn ein Schüler jetzt wirklich Prüfungsängste hat und irrsinnig schlecht spielt bei Prüfungen, dann tut mir das so leid (IP 11: Fagott).

IP: Aber ich weiß es auch von Kollegen ja, wenn die Jury-Gespräche dann katastrophal laufen oder große Erwartungen sind, die vielleicht auch vom Lehrer ein bisschen mitgemacht worden sind unter Umständen, und dann ein viel schlechteres Ergebnis rauskommt, und dass es demotivierend ist, und mit Angst vor Auftritten dann in Zusammenhang gebracht wird. Also da muss man immer sehr schauen, wo es Sinn macht. [. . .] *Muss man sehr aufpassen* (IP 11: Fagott).

Das Sichtbarmachen von Leistung kann natürlich auch scheitern und die Wirkung eines solchen Scheiterns auf den Lernprozess eines Schülers ist nicht zu unterschätzen – und natürlich umso größer, je bedeutender das angestrebte Ziel war. Wenn man dazu bedenkt, dass der Erfolg bei öffentlichen Anlässen nicht nur mit der eigenen Leistung, sondern auch mit einer Reihe von Faktoren zusammenhängt (siehe 5.4.3), ist es auch verständlich, dass einige Interviewpartner versuchen, entweder die Wichtigkeit solcher Situationen im Gespräch mit dem Schüler zu relativieren oder die Situation so zu gestalten, dass die Möglichkeit des Scheiterns kaum gegeben ist.

IP: Die [Schüler] *stellen sich dann* [bei Prüfungen] *hin, und die haben sich vielleicht sogar bemüht, aber sie können halt einfach nicht mehr, ja? Und dann wird* [in der Prüfungskommission] *herumgestritten, das ist unangenehm. Also ich schaue, dass ich es fernhalte von den Schülern. Solche Sachen. Ich sag: „Da müsst ihr jetzt durch, diesen einen Tag, ja? Das wird jetzt scheiße, der eine Tag, und dann ist es vorbei und tun wir wieder so wie immer weiter“* (IP 08: Kontrabass).

IP: [. . .] *dieses kleine Ensemble war in der Originalbesetzung nicht auftrittsfähig. Ich mein, was tust du mit Leuten, die es technisch nicht können? Und dann hab ich mir einfach für die Auftritte Verstärkung geholt, und auch ein Kollege hat mitgespielt, und das war dann total schön. Und die großen Fortgeschrittenen haben die Kleinen, die Schwachen so mitgezogen und so beflügelt, und die waren dann auch ganz glücklich. Ich mein, das war dann schon schön. Aber wenn ich nur mit denen gespielt hätte, wäre es ein, ein Misserfolg auf voller Linie geworden. Das wollte ich ihnen auch nicht antun* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

5.4 Prüfungen und Wettbewerbe als Evaluationsanlässe. Leistung bewerten, Orientierung schaffen, Qualität sichern

Im letzten Abschnitt wurden die Konzerte, die Prüfungen und die Wettbewerbe als unterschiedliche Möglichkeiten dargestellt, die Leistung eines Schülers und seines unmittelbaren Umfelds (Musikschullehrer, Musikschule bis hin zu den Eltern) sichtbar zu machen. Wird Leistung sichtbar, dann heißt das automatisch, dass sie auch bewertet werden kann. Und so zeichnet sich die nächste Funktion der Lernwelt der Auftritte – oder konkreter der Prüfungen und Wettbewerbe – ab: die der Leistungsbewertung und der Evaluation.

5.4.1 Orientierung schaffen, Qualität sichern: Zwei Intentionen bei der Leistungsbewertung

Wozu wird Leistung im Rahmen der Musikschularbeit bewertet? Die Aussagen der Befragten lassen sich unter zwei Argumentationslinien subsumieren. Die Leistungsbewertung wird von ihnen entweder als ein Orientierungswerkzeug für die Beteiligten im musikalischen Lernprozess oder als ein Qualitätssicherungsinstrument dargestellt. Prüfungen und Wettbewerbe ermöglichen also einerseits Schülern – und auch ihren Lehrern –, sich im individuellen Lernprozess zu orientieren. Andererseits ermöglichen sie der Musikschule, Qualitätsstandards festzulegen und deren Einhaltung zu überprüfen.

IP: Und [die Leistungsabzeichen des Blasmusikverbands sind] *teilweise für einige Schüler schon auch ganz gut, sich zu orientieren, ja? Wo stehe ich, wie weit bin ich wirklich? Also für die Selbsteinschätzung* (IP 11: Fagott).

IP: [. . .] *weil ich einerseits also in der Musikschule wichtig find, dass es einen Maßstab gibt* (IP 01: Violoncello).

Dass diese zwei Intentionen allerdings in der Praxis nicht so einfach zu verfolgen sind, soll im Folgenden erläutert werden.

5.4.2 Maßstäbe im Vorfeld setzen oder den direkten Vergleich ermöglichen? Zwei Vorgangsweisen in der Leistungsbewertung

Wie kann die Bewertung musikalischer Leistungen vonstatten gehen? Es gibt natürlich die Möglichkeit, Maßstäbe dafür im Vorfeld zu setzen, d. h. Fähigkeiten und Fertigkeiten zu definieren, sie Stufen zuzuordnen, die musikalische Leistung eines Individuums in dieser Skala zu verorten und somit eine bestimmte Kompetenzstufe zu ermitteln, die einen gewissermaßen objektiven Charakter hat und idealerweise von anderen Instanzen auch anerkannt wird. Eine solche Vorgangsweise ist nach den Interviewpartnern typisch für Prüfungen.

IP: Aber es ist klar mit dem neuen Prüfungssystem müssen sie eine gewisse Fertigkeit, ein gewisses musikalisches Verständnis, ein gewisses Können müssen sie einfach an den Tag legen (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Die gewissen Fertigkeiten, das gewisse Verständnis, das gewisse Können sind im Fall der Prüfungen – z. B. in einer Prüfungsordnung – vordefiniert und es liegt am Schüler, die Vorgaben dieser Regelung entsprechend zu erfüllen.

Auf der anderen Seite steht die Möglichkeit des direkten Vergleichs: Die Gegenüberstellung mehrerer individueller Leistungen bei Auftritts- oder Evaluationssituationen kann eine (explizite oder implizite) Skala ergeben, die von den besseren Leistungen bis zu den schlechtesten reicht und auf der die verschiedenen Leistungen eine bestimmte Platzierung erlangen. In diesem Fall werden also die Leistungen nicht anhand „objektiver“ – oder genauer: vorab festgelegter, von der individuellen Leistung unabhängiger – Maßstäbe gemessen, sondern direkt miteinander verglichen. Ein solches Vorgehen verorten die Befragten vor allem bei Wettbewerbssituationen.

IP: Dann eben auch für die Selbsteinschätzung für den Schüler, sich zu vergleichen mit anderen, muss nicht unbedingt in Form von einem Wettbewerb sein, aber ist eine Möglichkeit, ja? (IP 11: Fagott)

Welche Vor- und Nachteile, welche Potenziale und Probleme bringen diese zwei Zugänge mit sich?

Maßstäbe setzen: Prüfungsordnungen als Orientierungs- und Qualitätssicherungsinstrument

Worin liegen die Potenziale der Definition von Leistungsmaßstäben, z. B. durch eine Prüfungsordnung? Auf diese Frage lautet die Antwort: In ihrem objektiven Charakter, wenn man die Aussagen der Befragten zusammenfasst. Die (angenommene) Objektivität von vorbestimmten Leistungsmaßstäben hat zum Vorteil, dass sie

– einen Leistungsrahmen festlegt, der auch in anderen Kontexten bzw. in anderen Situationen gelten kann, z. B., wenn Schüler die Schule wechseln,

IP: [. . .] *und das ist ja auch der Sinn der Prüfung, dass, wenn die Prüfung in die Oberstufe geschafft ist und die Eltern des Schülers zufällig von einem Ort an den anderen ziehen, dass er dort genau an derselben Stufe wieder einsteigen kann, weil das überprüfbar ist* (IP 06: E-Gitarre).

– einen Pfad vorgibt, dessen Zwischenstationen als Orientierungspfeiler dienen,

IP: Also ich find eine gewisse Regelung gut, auch dass sich die Kinder einstellen können, dass es eine Orientierung gibt, auch für Eltern, also für alle eigentlich (IP 01: Violoncello).

IP: Da hat es durchaus einen Sinn, dass man wirklich auch so Stufen macht, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe, auch damit die Schüler sehen, wo sie stehen und wo sie hinkönnen, quasi (IP 06: E-Gitarre).

– verbindliche Qualitätskriterien definiert, die auch zur Ausschließung jener führen können die die Qualitätskriterien nicht erfüllen.

IP: Und grundsätzlich finde ich schon gut, wenn es Qualitätskriterien gibt, dass die auch überprüfbar sind (IP 06: E-Gitarre).

IP: Ich hab einen Schüler, der wirklich sehr, sehr, sehr, also mein Sargnagel da, wirklich sehr schwach ist. Jetzt die Übertrittsprüfung von der Elementarstufe in die Unterstufe, die kann er schaffen. Ob er dann von der Unterstufe jemals in die Mittelstufe kommt, wage ich zu bezweifeln. Aber wenn er in den vier Jahren das nicht schafft, dann wird er wahrscheinlich sowieso aufhören [. . .] *Also ich glaube eben, dass ich zum Beispiel auch an meine Schüler höhere Ansprüche habe, als ich selber glaube, dass ich sie habe. Ich glaube, ich erwarte eigentlich schon ziemlich viel. Und sie checken dann eh, wenn sie es überhaupt nicht schaffen, dann sind sie bei mir halt, dann macht es irgendwann keinen Sinn mehr.* [. . .] *Also das merken sie dann schon selber und das gebe ich ihnen auch zu verstehen. Also und dann verläuft es meistens eh im Sand* (IP 11: Fagott).

Worin liegen bei den vorbestimmten Leistungsmaßstäben die Probleme? Paradoxerweise auch in ihrem objektiven Charakter bzw. in ihrem Anspruch auf Objektivität. Die Objektivität mag gewisse Vorteile haben; sie ist aber in den Augen der Befragten bei der Bewertung hoch individueller Leistungen und musikalischer Wege nicht immer angemessen und zweckdienlich.

– Es stellt sich die Frage, ob die Annahme eines Standardschülers, der in einer Standardzeit eine Standardleistung zustande bringt, realistisch und zielführend ist. Diese Annahme erschwert die Berücksichtigung der speziellen Umstände im Lernprozess eines bestimmten Schülers. Vorbe-

stimmte Leistungsmaßstäbe werden individuellen Entwicklungsverläufen – und vor allem individuellen Zielsetzungen – nicht gerecht.

IP: [. . .] *es gibt ja Prüfungen und Prüfungsordnungen usw. Und das muss jetzt jemand, der sich sozusagen sehr schwer tut, der kriegt nur fünfundzwanzig Minuten Unterricht und der muss dann in drei Jahren das gleiche können, wie derjenige, der sehr begabt ist und eineinhalb Stunden kriegt. Das ist irgendwie völlig verrückt, ja? Also das kann ja nicht funktionieren, ja?* (IP 08: Kontrabass)

IP: [Es gibt] *ja jetzt auch diese Prüfungen, und das ist für manche Schüler, die mit Autoritäten sich schwer tun oder die andererseits sehr genau wissen, was sie wollen und was sie nicht wollen, sehr schwierig diese Kriterien zu erfüllen* (IP 06: E-Gitarre).

– Es ist schwierig, die verschiedenen Aspekte der musikalischen Kompetenz in Niveaus zu klassifizieren. Die individuellen Stärken und Schwächen von Schülern lassen sich kaum in Stufen unterteilen.

IP: [. . .] *was mir jetzt eigentlich auffällt ist, dass es schwer ist, sowohl das mit Prüfungen als auch mit Unterrichtsgestalten und Zielsetzungen schwer in ein Reglement zu bringen, dass man sagen kann: „Das muss so und so gemacht werden“. Weil ich selber merk, ich machs so unterschiedlich, und das ist von Schüler zu Schüler so unterschiedlich, und ich eigentlich ganz wichtig find, dass diese Freiheit da ist, das unterschiedlich zu gestalten* (IP 01: Violoncello).

IP: Es haben die Kinder einfach ein unterschiedliches Niveau und ich möchte es nicht in eine Prüfung hineinpressen (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

– Dieser Umstand ist im Fall der Kunst – wo spezielle, sehr spezifische Talente eigentlich erwünscht sind und gefördert gehören – besonders problematisch. Die Homogenisierung, die durch die Einführung von Prüfungsstandards gefördert wird, steht im deutlichen Widerspruch zur Entwicklung einzigartiger musikalischer Persönlichkeiten.

IP: [. . .] *solche starren Systeme haben halt immer auch den Nachteil, und gerade wenns um die Kunst geht, dass besondere Individuen durch den sogenannten Rost fallen, weil sie halt in kein messbares Schema passen. Und ja, man könnte sicher viele, viele Beispiele aus der Kunstwelt nennen, die keine Prüfungen, weder an Musikschulen oder an Musikhochschulen, bestehen hätten können oder bestehen würden, weil sie eben so speziell sind, so spezielle Talente sind* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Aber ich bin gegen die Institutionen, wenn es eine Gleichmacherei gibt und alle dasselbe machen müssen oder alle alles machen müssen. Was auch nicht gut ist, weil erstens ist die Musik viel zu breit mittlerweile geworden und niemand hat für alles Talente (IP 06: E-Gitarre).

– Das Bemühen um eine Leistung und die Leistung selbst sind nicht immer deckungsgleich. Die Bewertung nach Standards nimmt auf die Anstrengungen eines Schülers keine Rücksicht, was natürlich demotivierend sein kann.

IP: Die [schwächeren Schüler] *stellen sich dann* [bei Prüfungen] *hin, und die haben sich vielleicht sogar bemüht, aber sie können halt einfach nicht mehr, ja?* (IP 08: Kontrabass)

– Vorbestimmte Leistungsmaßstäbe haben einen Disziplinierungsaspekt, der bei einer freiwillig ausgeübten Tätigkeit fehl am Platz ist.

IP: Also Prüfungen und Wettbewerbe, das ist, ist mir ein Horror. [. . .] *Allein schon, dass ich Noten geben muss, das ist, finde ich eine Zumutung.* [. . .] *Die* [Schüler] *zahlen dafür, um bewertet zu werden, das ist doch Masochismus, oder? Über Noten zwangsreglementiert zu werden. Schrecklich* (IP 10: Dudelsack).

– Über musikalische Leistungsmaßstäbe herrscht selten Einigkeit, was zu Problemen bei der Leistungsbeurteilung und zu unangenehmen Situationen bei den Prüfungen führt. Aber noch wichtiger: Dies relativiert eigentlich ihre Tauglichkeit als Orientierungswerkzeuge im musikalischen Lernprozess.

IP: [. . .] *da gibt es immer diese Streitereien* (IP 11: Fagott).

IP: [. . .] *da widersprechen sich die Sachen dauernd, die wir so kriegen. Und ich mach es halt so, wie ich es mache* [. . .] *Das ist stressig natürlich. Das ist, einfach streiten mit der Chefin und dann ist es eh wieder vorbei. Mir ist es ja egal, ja? Aber für den Schüler ist es unangenehm* (IP 08: Kontrabass).

– Das Nicht-Erfüllen von Leistungsmaßstäben bleibt nicht immer folgenlos. Wenn schwache Leistungen bei Prüfungen z. B. zum Ausschluss von Schülern aus der Musikschule, zur Nicht-Aufnahme in ein Ensemble oder zu einer Verlängerung oder Verkürzung der Unterrichtszeit führen, muss man sich die Frage stellen, ob solche Maßstäbe als Auswahlkrite-

rium geeignet sind und ob sie sich nicht direkt auf die Entwicklungsdynamik der verschiedenen Schüler auswirken.

IP: Ich find aber, dass es einen breiteren Spielraum braucht, weil auch andere Bedürfnisse in der Musikschule abgedeckt werden sollen. Also es soll einfach die Möglichkeit geben. Und wenn ein Kind jetzt nur zu einer gewissen Stufe kommt, und es klar ist, es wird über diese Stufe technisch nicht hinauskommen, find es hat trotzdem einen Anrecht, noch in die Musikschule zu sein, weil es kann andere Dinge lernen, es kann noch weitere musikalische Dinge lernen und kann auch für die Gemeinde ein wichtiger, eine wichtige Unterstützung sein, wird aber sozusagen das Prüfungsprotokoll nicht mehr erfüllen (IP 01: Violoncello).

IP: Also auch dieses System, [...] *das sehr seltsam ist, dass die Guten kriegen mehr Stunden und die Schwachen kriegen weniger Stunden. Was ja eigentlich pädagogisch ein ziemlicher Unfug ist* (IP 08: Kontrabass).

– Orientierung und Qualität bei Lernprozessen können auch ohne den Einsatz von Prüfungen erzielt werden.

IP: Also ich selbst war ja auch in der Musikschule, und da war Notengeben völlig unwichtig, und die Leute haben genauso schnell gelernt. Und da waren gute, gute Spieler (IP 10: Dudelsack).

Vergleich ermöglichen: Sich mit anderen messen und Schlüsse daraus ziehen

Welche Vorteile haben also jene Evaluationsanlässe, die auf den direkten Vergleich – und nicht auf die Überprüfung anhand vorgegebener Leistungsmaßstäbe – setzen? Inwiefern sind Wettbewerbe zweckdienlicher als Prüfungen? Die Antwort der Befragten auf diese Frage ist einstimmig: Sich nicht an einer gewissermaßen abstrakten Skala, sondern sich mit konkreten Menschen zu messen, macht klar, wo man steht.

IP: Ja, Wettbewerbe sind auch in diese Richtung wichtig. [...] *dass man dann versucht, sich mit anderen zu messen, die das Gleiche tun. Und auch Schlüsse zieht, also: Was, wo bin ich und was fehlt mir noch. Das ist das Einzige, was wirklich gut ist an den Wettbewerben, nicht?* (IP 03: Klavier)

I: Und was findest du gut an Wettbewerben?
IP: [...] *Man kann sich, man weiß, wo man steht etwa.* [...] *vor allem, wenn*

jemand schon sehr viel Niveau hat und einfach wissen möchte, wo er etwa ist und so, dann ist ein Wettbewerb immer gut (IP 10: Dudelsack).

Für die Orientierung – und zwar nicht innerhalb des individuellen Lernprozesses, sondern im Rahmen eines bestimmten Bereichs – sind Wettbewerbe ein sehr wichtiges Instrument. Schüler erleben die Leistung anderer, beobachten, wie unterschiedliche Leistungen bewertet werden, erfahren, was als gut gilt und was nicht, sehen, wo sie in dieser Werteskala positioniert sind und können daraus Schlüsse für ihre eigene Entwicklung ziehen.

IP: Und [die Schüler] *sehen dann eben auch* [im Wettbewerb]*: Mah, die eine, die kann irgendwie technisch total gut spielen, aber die hatte trotzdem nur einen zweiten oder dritten Preis bekommen. Ja, und dann sehen sie eben, dass das vielleicht nicht alles ist. Dass das vielleicht ihr eigenes Thema ist, dass sie das Gefühl haben, sie sind technisch nicht gut genug, aber dass das doch nicht alles ist* (IP 11: Fagott).

In diesem Zitat wird die Entwicklung einer realitätskonformen Selbsteinschätzung als primärer Beitrag von Wettbewerben zum musikalischen Lernprozess dargestellt. Die Selbsteinschätzungsfähigkeit ist insofern ganz wichtig, als sie nach Meinung einiger Befragter an der Basis jeder musikalischen Weiterentwicklung steht.

IP: Vor allem ist bei den meisten das Problem, dass sie sich einfach selbst falsch einschätzen und in ein Extrem gehen, das falsch ist. Bei den Männern ist meistens extreme Selbstüberschätzung. […] *Und bei den meisten Frauen ist es einfach total, sie sehen sich viel zu gering. Und können daher sich auch nicht entwickeln, weil sie sich viel zu gering sehen. Und wenn die nicht total dann… wenn man nicht total dran arbeiten würde, dass die sich einfach richtig sehen, wie es einfach stimmig ist, dann würde* [im Unterricht] *auch nichts weitergehen* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Allerdings muss ein solches Sich-Messen nicht zwangsläufig in Wettbewerben stattfinden. Einige Interviewpartner machen hier auf die Rolle der Klassenkonzerte und der Projekte aufmerksam, durch die ebenfalls die Leistungen verschiedener Schüler sichtbar werden und die Eigenwahrnehmung durch keine äußere bewertende Instanz (keine Prüfungskommission oder Wettbewerbsjury) verzerrt wird.

IP: [Die Schüler] *sehen einfach* [im Workshop für Rohrblattinstrumente]*, wie die anderen damit umgehen, was die anderen können, was sie nicht können. Und erstens gibt ihnen das ein Gefühl der Sicherheit, dass sie sehen: Okay, der kann auch etwas nicht so gut. Aber sie sehen eben auch: Der kann etwas besonders gut, und aha, interessant und ja, vielleicht schaffe ich das auch. Also es ist motivierend. Es ist beruhigend, dass man nicht Angst haben muss, wenn man selber Schwächen hat als Schüler* (IP 11: Fagott).

5.4.3 Die Problematik der musikalischen Leistungsbewertung: Drei Störfaktoren

Wie verläuft der Evaluationsprozess bei Prüfungen und Wettbewerben? Zunächst müssen von einem Expertenstab Richtlinien (Lehrpläne, Prüfungsordnungen, Wettbewerbsvorgaben) definiert werden. Einzelne Lehrer müssen sich dann im Vorfeld des Evaluationsanlasses mit diesen Richtlinien auseinandersetzen und Entscheidungen diesbezüglich treffen. Solche Entscheidungen prägen dann die Prüfungs-/Wettbewerbsvorbereitung und wirken sich auch auf den gesamten Lernprozess aus. Schließlich tritt der Schüler vor einer Kommission bzw. einer Jury an, spielt vor und wird anhand der vorgegebenen Richtlinien bewertet. Und schließlich ermöglicht die Bewertung der Jury, Schlüsse über die punktuelle Leistung des Schülers, über seinen Entwicklungsverlauf und über die pädagogische Leistung der Lehrkraft zu ziehen.

In diesem Prozess können Störungen in unterschiedlichen Phasen auftreten, d. h. Faktoren, die die Wahrnehmung der Leistung verzerren und insofern die Ergebnisse der Evaluation grundsätzlich relativieren. In den Aussagen der Befragten kristallisierten sich drei solcher Faktoren als relevanteste heraus:
- die Richtlinien an sich,
- die Bewerter und ihre eigenen Anliegen und
- die Verknüpfung von Schüler- und Lehrerleistung.

Die Angemessenheit und Gültigkeit der Richtlinien. Prüfungsordnungen und Wettbewerbsvorgaben auf dem Prüfstand

Inwiefern können die Richtlinien an sich ein Problem darstellen? Als erstes muss hier der Grad ihrer Konkretheit angesprochen werden.

IP: [. . .] *unsere Vorgaben sind eh sehr vage, zumindest für die Blockflöte, und die für Gambe habe ich selbst gemacht und pff* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Ja, dass manche Lehrer ganz, ganz konkret, ganz fixe Vorstellungen haben, was geprüft werden muss, und dass ich nach meiner Erfahrung da eben dagegen bin. Schon wichtig find ich, dass es gewisse Parameter und dass es gewisse Grundtechniken geben muss, die man lern. . . also die man einfach können muss, weil sonst kann man das Instrument nicht beherrschen. Aber wie ich dorthin komm, ob ich jetzt zuerst die G-Dur lern oder die B-Dur. [. . .] *Dass es eben verschiedene Herangehensweisen gibt und ich nicht gut find, das ganz strikt zu handhaben. Also dass es nur eine Schiene gibt.* [Da habe ich mich] *dagegen sehr gewehrt* (IP 01: Violoncello).

Manche Interviewpartner erleben vorgegebene Richtlinien – z. B. die Prüfungsvorgaben – als vage, manche als sehr konkret. Vage Richtlinien haben den Vorteil ihrer Flexibilität (es gibt nicht nur eine Schiene), laufen aber Gefahr irrelevant zu werden. Konkrete Vorgaben erfüllen vielleicht stärker eine Orientierungsfunktion (sie definieren die gewissen Parameter, die man können muss), können aber den musikpädagogischen Spielraum der Lehrkraft einengen.

Auffallend ist hier auch die Anmerkung der Gambe-Lehrerin: *Die Prüfungsvorgaben habe ich selbst gemacht*. Tatsächlich ist es nicht unwichtig, ob und in welchem Ausmaß der Lehrer bei der Bestimmung der Richtlinien beteiligt war oder ist.

IP: Und was ich da [als Fachgruppenkoordinator] *einbringen kann, ist, dass ich eben speziell bei den Prüfungen versuche, das so breit und offen als möglich zu machen* (IP 06: E-Gitarre).

I: Und du kannst dich [mit den Prüfungsvorgaben] *gut identifizieren?*
IP: Ja, nicht zu hundert Prozent. Aber ich sag dann auch immer, also ich hab ja auch ein bisschen einen Einfluss drauf (IP 11: Fagott).

Sind Lehrer am Prozess der Vorgabendefinition beteiligt bzw. haben sie darauf einen Einfluss, dann können sie sich leichter in solchen Vorgaben wiederfinden und diese in das eigene pädagogische Konzept integrieren. Auf der anderen Seite pflegen manchmal gerade jene Lehrer, die an solchen Prozessen intensiv beteiligt waren bzw. sie sogar in Eigenregie vornehmen mussten, eine gewisse Skepsis gegenüber vorgegebenen Richtlini-

en. In ihren Darstellungen zeigt sich, wie die Erfahrung der Willkür solcher Definitionsprozesse sie dazu gebracht hat, Vorgaben zu relativieren.

IP: [. . .] *ich wurde dazu aufgefordert, einen Lehrplan zu erstellen.* [. . .] *Also dann hab ich halt einen zusammengeschrieben und ja, aber ich hab mir da vieles aus den Fingern gesaugt* [. . .] *ich halte mich an meinen eigenen Lehrplan überhaupt nicht.* [Lacht]
I: Ok, und hast ihn selber geschrieben.
IP: Genau. [Lacht] *Also unwichtig* (IP 10: Dudelsack).

Wie konkret sind aber die als vage bzw. als starr empfundenen Vorgaben tatsächlich? Welcher Art von Evaluationsrichtlinien und -vorgaben begegnen Lehrer in ihrer Arbeit?

IP: Also man muss halt an gewissen Tonumfang können beim Leistungsabzeichen, brozernen, und dann muss man Tonleitern vorspielen, man muss eine Etüde vorspielen, ein Vortragsstück vorspielen, [. . .] *und dann muss man zwei Stücke mit Klavierbegleitung vorspielen. Oder zwei kammermusikalische Stücke, das geht jetzt auch. Ja, und da gibts a so, außer bei den kammermusikalischen Stücken, gibts sonst überall eine Literaturliste, wo man eben die Stücke aussuchen kann. Ja. Und dann is noch eine Blattlesübung, muss man auch noch machen* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Prüfungs- und Wettbewerbsvorgaben enthalten in der Regel eine bestimmte Zusammensetzung von Elementen der folgenden zwei Bereiche:

– Stücke oder Übungen, anhand derer bestimmte Fertigkeiten – vor allem spieltechnischer Natur – gesondert und gezielt überprüft werden können (z. B. Tonleiter, Etüden) und
– Stücke, durch die das musikalische Niveau als Ganzes – ein Konglomerat unterschiedlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten – sichtbar werden soll (z. B. Vortragsstück, kammermusikalische Stücke).

Darüber hinaus können Präzisierungen gemacht werden: Man kann verlangen, dass Stücke auswendig bzw. vom Blatt gespielt werden oder, dass in den vorgespielten Stücken bestimmte Schwierigkeiten vorkommen. Zu diesem Zweck werden oft Empfehlungen (z. B. eine Literaturliste) öffentlich gemacht. Schließlich können Hinweise in Bezug auf die Bewertungskriterien explizit ausgesprochen werden (z. B. über die Gewichtung der Fehler-

freiheit bzw. der musikalisch überzeugenden Interpretation bei der Bewertung).

Wann wird eine Vorgabe (zu) konkret, wann wird sie (zu) flexibel? Zunächst spielt hier der zuerst genannte Bereich eine Rolle. Übungen und Etüden sind in der instrumentalpädagogischen Praxis einerseits massiv vertreten, andererseits auch umstritten (siehe 8.2). Sind sie unter den Prüfungsvorgaben vorzufinden, dann – so beklagen die Interviewpartner – beginnen sie einen Lehr-/Lernpfad vorzugeben, in dem Technik und Musik als (zumindest teilweise) gesonderte Bereiche gelten, was nicht unbedingt dem pädagogischen Konzept des Lehrers entspricht. Aus diesem Grund plädieren manche Interviewpartner einerseits dafür, dass die Spieltechnik nicht gesondert durch Übungen und Etüden, sondern im musikalischen Rahmen eines Stückes überprüft wird, und andererseits für eine verhältnismäßig stärkere Gewichtung der musikalischen (sprich: nicht der spieltechnischen) Aspekte bei der Leistungsbewertung.

IP: Und vor allem, dass man die Technik auch in die Musik einfließen lassen kann. Also ich bin dafür, dass man nicht Etüden vorspielt bei einer Prüfung oder nicht ausschließlich Etüden vorspielt, sondern das auch innerhalb eines Musikstückes demonstrieren kann, diese bestimmte technische Schwierigkeit (IP 06: E-Gitarre).

IP: Also wenn ich in der Kommission sitze und mir eine Etüde oder eine Tonleiter anhören muss, dann denke ich mir, ich meine, das ist etwas, was man in der Stunde machen kann. Aber für eine Prüfung brauche ich keine Tonleitern (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Jetzt is es so, dass mehr auf Musikalität Wert gelegt wird. [...] *also es sind eigentlich drei Vortragsstücke kann ma sagen, wo man halt wirklich mehr aufs Musikalische eingeht und nicht nur auf die Technik* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Aber nicht nur Übungen und Etüden, sondern auch Stücke bereiten einigen Interviewpartnern Kopfzerbrechen. Das gebräuchliche Abprüfen von musikalischer Leistung anhand von Sololiteratur, das im Fall der meisten Instrumente anerkannt ist und von vielen Interviewpartnern als selbstverständlich erachtet wird, stellt z. B. für andere Befragte ein massives Problem dar.

IP: Für die Schüler [sind Prüfungen]*, weiß ich nicht... es ist eine komische Situation und unnötig eigentlich. Also vielleicht ist es bei einem Soloinstrument anders, aber beim Kontrabass ist es eine völlig unnötige Situation. Die werden nie in ihrem*

Leben in die Situation kommen, dass sie von einem Pianisten begleitet irgendein Stück spielen. [...] *Ich meine, natürlich müssen sie eine Tonleiter spielen, aber nicht so. Nicht so ganz alleine, ganz trocken und ohne nichts, ja? Sondern natürlich spiele ich in einer Symphonie tausend Tonleitern, aber das ist anders, ja?*
I: Dass sie es solo können, bedeutet lange nicht, dass sie es in einer Symphonie können...
IP: Genau, genau, und umgekehrt, genau. [...] *aber es ist eh immer, es gibt immer Probleme bei diesen Instrumenten, bei weiß ich nicht, Tuba und Kontrabass, Oboen und also, die nicht so absolute Soloinstrumente sind, das ist halt irgendwie, da wird dann immer herumdiskutiert in der Schule* [...] *Das ist halt einfach anders, ja? Die sind einfach anders als die anderen. Und da passt dieses Ding überhaupt* [nicht] (IP 08: Kontrabass).

IP: Und es ist... das meiste [der Sololiteratur für Kontrabass] *ist nicht besonders gut, ja?* [...] *Also das Vorspielen ist, ich meine, ich mach zwar immer einen Klassenabend einmal im Jahr, aber im Prinzip ist es gerade am Kontrabass nicht, nicht das eigentliche Thema, würde ich mal sagen.* [...] *Das Thema ist am Kontrabass natürlich wie, was mach ich im Ensemble und im Orchester. Das ist das Thema, ja? Eins, zwei, drei, vier. Das ist das Thema für den Kontrabass, ja? Und das möglichst drei Stunden lang, ja?* (IP 08: Kontrabass)

Die Aussagen dieses Interviewpartners veranschaulichen einen wichtigen Aspekt der Prüfungs- und Wettbewerbsvorgaben: Solche sind nämlich nur sinnvoll – im Sinne der gesamten musikalischen Entwicklung eines Schülers –, wenn sie einen klaren Bezug zur sonstigen musikalischen Praxis des Instruments haben (das „Thema" des Instruments im Fokus haben). Ist dieser Bezug nicht vorhanden, dann werden Vorgaben – und letztlich Evaluationsanlässe an sich – im besten Fall irrelevant und im schlechtesten kontraproduktiv. Das Empfinden von Richtlinien als einengend kann also auch mit Evaluationstraditionen zusammenhängen, die den Realitäten bestimmter Bereiche (Instrumente, Stile usw.) nicht wirklich entsprechen.

Diese Problematik wird noch durch den Einzug neuer Bereiche in die Musikschularbeit und die Lebendigkeit dieser Bereiche verschärft. Die Bestimmung von und der Umgang mit Evaluationsrichtlinien sind bereits heikel, wenn man sich auf eine einzige, womöglich reiche Tradition bezieht und im Rahmen dieser Tradition agiert. In dem Moment aber, wo andere Traditionen ins Spiel kommen (z. B. wenn die Frage gestellt wird, ob Popularmusikstücke bei den Prüfungen im Klassik-Bereich gespielt werden

können), dann wird die Thematik der Vorgaben noch kontroverser. Und in dem Moment, wo Bestimmungen für eine Praxis gemacht werden müssen, die hoch lebendig ist und sich konstant verändert (z. B. wenn man definieren muss, welche Techniken als Grundtechniken für den Dudelsack oder die E-Gitarre gelten sollen), dann wird es fast unmöglich, sich auf Vorgaben zu einigen, die auch über eine gewisse Zeit gelten können.

IP: [. . .] *ich unterrichte ja im Moment jetzt ausschließlich E-Gitarre, und die Musik, die wir machen, ist ja noch so jung. Die Musik ist so jung im Vergleich, und die Musikpädagogik ist auch so jung im Vergleich zu einem Geigenlehrer, zu einem Klavierlehrer. Es gibt so viele Systeme, die nebeneinander funktionieren oder nicht funktionieren, es gibt so viele Entwicklungen, es gibt so viele Veränderungen. Das heißt, wenn ein Prüfungsplan oder ein Lehrplan, eine Literaturempfehlung rauskommt, dann ist sie mittlerweile möglicherweise in dem Moment schon wieder alt* (IP 06: E-Gitarre).

Ein weiterer von den Befragten diesbezüglich erwähnter Punkt ist die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad der für den Evaluationsanlass ausgewählten Stücke selbst zu bestimmen bzw. an den Schüler anzupassen.

IP: [Ich] *glaub bei prima la musica gibts keine Vorgaben, also der* [Schüler] *muss ja net, ein wirklich schwieriges Programm spielen oder so, ja?, also da einfach nur diese Zeitvorgaben. Ich kann natürlich ein leichtes Programm spieln* [. . .] *es kann da jeder Lehrer selber einschätzen net, was für ein Niveau das angemessene ist, in welcher Altersklasse bei der er nachher antritt. Na? Ja, beim Leistungsabzeichen hat ma halt die Literaturvorgabe und da muss ma sich halt was auswählen, aber es wird auch immer auch schwieriger, also das Niveau wird immer höher, steigt immer mehr* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Definieren also die Vorgaben eigentlich nur einen groben Rahmen, innerhalb dessen sich der Lehrer frei bewegen kann, dann ist es natürlich leichter, individuelle Lernwege zu gestalten und die Vorgaben trotzdem zu erfüllen. Wenn aber verlangt wird, dass Schüler bestimmte Stücke nach einer bestimmten Zeit spielen können bzw., wenn das Niveau immer höher wird, dann ist es wahrscheinlicher, dass Diskrepanzen zwischen den Evaluationsvorgaben und den Leistungsmöglichkeiten von Schülern auftauchen, die das Gefühl der Enge bei der Lehrkraft erklären können.

Zusammenfassend: Richtlinien und Vorgaben werden als einengend, als starr, als nicht zweckdienlich empfunden,
- wenn Übungen und Etüden darin eine zu dominante Rolle spielen,
- wenn sie keinen klaren Bezug zur sonstigen musikalischen Praxis des spezifischen Bereichs (des Instruments, des Stils) haben,
- wenn sie die Entwicklungen neuer Bereiche der Musikschularbeit nicht berücksichtigen (können)
- und wenn sie so konkret sind, dass der Lehrer nicht die Möglichkeit hat, individuelle Anpassungen (z. B. des Schwierigkeitsgrads) vorzunehmen.

Auf der anderen Seite werden Vorgaben nicht nur dann kritisiert, wenn sie einengen, sondern auch, wenn sie einen zu großen Spielraum öffnen. Wie wir vorher erwähnten, haben Evaluationsanlässe nicht nur mit der Feststellung der Leistung eines Individuums, sondern auch mit der Qualitätssicherung des gesamten Systems zu tun. Die Definition von Prüfungs- und Wettbewerbsvorgaben geht also oft mit der Intention einher, ein bestimmtes Niveau in der Musikschule zu halten oder dieses sogar zu steigern.

IP: […] *was passiert, wenn es die Möglichkeit gibt, auch noch Popular- und billige Popularmusik da bei den Prüfungen zu spieln? Also das is natürlich viel leichter, viel angenehmer, das wollen alle. Ja, also dann, was bleibt davon, wer wird dann einen Bach spielen ja, wo man sich plagen muss mit drei oder vier Stimmen? Also das wird dann keine mehr machen wollen, wenn man diese Möglichkeit hat.* […] *und das finde ich absolut schlecht. Also da kann ich nichts anders sagen, also da kann ich nicht dafür sein, weil dann stirbt unsere Sache. Na, wozu sind wir ja da, ja?* (IP 03: Klavier)

Lehrer treten also manchmal für die Verschärfung der Prüfungs- und Wettbewerbsbestimmungen ein, weil sie befürchten, dass „ihre Sache“ stirbt bzw., weil sie sich damit eine Qualitätssteigerung bei dieser „Sache“ – z. B. des Niveaus der regionalen Blasmusikvereine oder der klassischen Solopianisten im internationalen Vergleich – erwarten. Dass solche Ansprüche auch kritisch betrachtet werden, zeigen die folgenden zwei Zitate.

IP: Wie sinnhaftig ist das, dass man zum Beispiel einen Pianisten oder Pianistin hört, die technisch brillant ist und genauso brillant und auch emotional so gut, also wirklich gestalterisch und interpretatorisch so gut, und dann noch eine und

noch eine und noch eine und noch eine, und die spielen alle das gleiche Repertoire (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Naja, wann ma si des anschaut, auch die [Blas-] *Musikvereine, net?, also es steigt ja pausenlos eigentlich das Niveau. Ja, also es is auch scho richtig, dass natürlich da auch das Niveau steigt, net? Aber klar macht ma si dann Gedanken, wo sollt das Ganze hinführen, net?, also irgendwann. Ja, wann sich jetzt prima la musica, was ma da manchmal ang'horcht habn, also es is a Wahnsinn, was die Kinder spieln da schon* [...] *es is die Frage, wann die Kinder schon von klein auf immer nur eigentlich auch, vielleicht manches Mal gedrillt werden auf diese Wettbewerbe und so weiter und dann immer nur auf Üben aus sind, ob da der soziale Hintergrund auch dabei noch im Vordergrund steht* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Die Objektivität der Bewerter. Prüfungskommissionen und Wettbewerbsjurys auf dem Prüfstand

IP: [Ich] *möcht aber auch, dass* [der Schüler] *versteht, dass ein erster Preis beim Wettbewerb nicht alles ist. Dass da einfach viel davon abhängt, wie das Umfeld beim Auftritt ist, wie die Jury ist, und dass auch wenns jetzt nicht einen ersten Preis gewinnt, für sich eine gute Leistung gehabt haben kann oder auch nicht, je nachdem. Also das ist mir wichtig, dass das Kind das lernt, auch differenziert zu sehen* (IP 01: Violoncello).

Für sich eine gute Leistung zu haben und eine gute Leistung von einer Kommission oder einer Jury bescheinigt zu bekommen, sind nicht ein und dasselbe. Wenn eine Instanz der Bewertungsprozesse von den Befragten stark infrage gestellt wird, dann ist es die der Bewerter. Gemäß den Interviewpartnern ist es bei Bewertern häufig der Fall, dass sie eigene Interessen verfolgen, schlichtweg Macht ausüben wollen und nicht über das notwendige Feingefühl verfügen, um konstruktives Feedback zu geben.

IP: Weil die meisten [Wettbewerbe] *sind sowieso nicht ehrlich, und ja, und gewinnen können nur die, die wirklich eine Beziehung mit jemand in der Jury haben. Also, das is, da gibts auch viele Enttäuschungen dabei. Also es gibt kaum wirklich faire und ehrliche Wettbewerbe* (IP 03: Klavier).

IP: Ich halte prinzipiell nichts von Bewerten von Menschen. Mich haben sie früher auch sehr oft gefragt, für Jury oder so was, ich hab immer verneint. Weil ich urteile nicht gerne über Menschen, das ist nicht mein Ding. Das sollen Leute machen, die

sich wohl fühlen dabei, wenn sie Macht ausüben können oder was auch immer. Mich hat das nie interessiert (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Aber ich weiß es auch von Kollegen ja, wenn die Jury-Gespräche dann katastrophal laufen (IP 11: Fagott).

Des Weiteren wird hier die Rolle der ästhetischen Vorstellungen und Dogmen infrage gestellt. Was gute musikalische Qualität ausmacht – besonders, wenn man sich nicht auf die Fehlerfreiheit beschränkt, sondern das breite Feld der Interpretation in den Fokus nimmt –, darüber lässt sich natürlich immer diskutieren. Und hier stehen häufig ästhetische Positionen in einem deutlichen Gegensatz zueinander.

IP: [...] *es gibt ja Leute wirklich nur wollen wirklich, dass alle Noten da sind und sehr laut und sehr schnell und ja, und das sind die, die Wettbewerbe gewinnen. Nicht die, die schön Musik machen. Ja.* [...] *das mach ich nicht* (IP 03: Klavier).

IP: Und in dieser klassischen Hochkultur, da wird jeder falsche Ton auf die Waagschale gelegt und das ist so unfair. Das trifft ja auch das Wesen der Musik nicht (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Der Grad der Übereinstimmung der Vorstellungen von musikalischer Qualität des Lehrers und der Bewertungskommission sind also entscheidend. Interessanterweise ist bei einigen Befragten eine gewisse Erleichterung zu spüren, wenn sie von Situationen berichten, in denen sie mit der Frage der Leistungsbewertung nicht alleingelassen, sondern von Fachkollegen unterstützt werden. Andererseits ist ihnen dabei aber wichtig, dass es einen gewissen Konsens über Bewertungskriterien gibt und dass die Meinung des Lehrers – besonders in fragwürdigen Fällen – als Expertenmeinung gilt und von der Kommission anerkannt wird.

IP: Und im Wettbewerb, wie kann man sagen?, sind mehrere beteiligt. Das ist eine ganze Jury. Das hängt nicht nur von mir ab. Und bei Prüfungen ist es so, dass mir die gesamte Verantwortung auch übergeben wird, weil die anderen Kollegen, die haben keine Ahnung von Dudelsack, was das ja so ist. Und dann denke ich mir, dann hat es eh keinen ... [Die Schüler] *sind wieder in der eigenen Suppe wie ich. Also, eigentlich mag ich Prüfungen nicht* (IP 10: Dudelsack).

IP: [...] *und wenn ich sag: „Das Programm, was der* [Schüler] *zur Prüfung spielt, ist in Ordnung", dann passt das. Auch wenn es jetzt nicht genau* [den Prüfungsvorgaben] *entspricht.*

I: Also du wirst quasi auch als Expertin dafür anerkannt und kannst auch darauf Einfluss nehmen?
IP: Ja, ja, ja. Also in meiner Musikschule schon (IP 11: Fagott).

Die Verwebung von Schüler- und Lehrerleistung. Prüfungen und Wettbewerbe als Anlässe für die Evaluation und Selbstevaluation der Lehrkräfte

Bereits in Abschnitt 5.3 wurde auf die Verknüpfung der Lehrer- und Schülerleistungen bei Evaluationsanlässen hingewiesen. Wenn Schülererfolge bei Prüfungen und besonders bei Wettbewerben zum Renommee eines Lehrers beitragen können, dann überrascht nicht, dass schwächere Leistungen bei Evaluationsanlässen zum Infragestellen der musikpädagogischen Wirksamkeit einer Lehrkraft führen können.

IP: Und es ist ja im Prinzip, [Prüfungen sind] *ja immer eine Prüfung für die Lehrer eigentlich. Also eigentlich horcht sich der Chef an, wie meine Klasse ist. Und das ist auch das Hauptthema dann. Über das wird gesprochen. Ja, ja. Also ich krieg dann normalerweise das Gespräch sozusagen nachher.* [. . .] *Es geht nur um mich, es geht eigentlich nur um mich* (IP 08: Kontrabass).

Jede Bewertung der Schülerleistung ist also gleichfalls eine Lehrerevaluation. Da es oft unterschiedliche Vorstellungen innerhalb des Kollegiums darüber gibt, was die Ziele der Musikschularbeit sind und wie die Früchte der musikpädagogischen Arbeit aussehen sollen (siehe Teil III), können Prüfungsgespräche zu grundsätzlichen Diskussionen über Qualität ausarten, die den individuellen Schüler letztlich aus dem Fokus verlieren und für alle Beteiligten unangenehm sind.

IP: Das [Prüfungsgespräch] *ist einfach streiten mit der Chefin, und dann ist es eh wieder vorbei. Mir ist es ja egal, ja? Aber für den Schüler ist es unangenehm. Die stellen sich dann hin und die haben sich vielleicht sogar bemüht, aber sie können halt einfach nicht mehr, ja? Und dann wird da herumgestritten, das ist unangenehm* (IP 08: Kontrabass).

Allerdings betonen die Interviewpartner immer wieder, dass sie auch von der Gelegenheit profitieren, die Schüler anderer Kollegen spielen zu hören und somit einen Einblick in die Ansätze der Kollegen zu bekommen.

IP: [. . .] *wir haben sehr viele gemeinsame Vortragsabende, wo alle* [Schüler] *spielen von den verschiedenen Klassen, und die* [Lehrer] *sind dabei und hören, was die anderen machen. Und das ist sehr interessant* (IP 03: Klavier).

IP: Ich meine, das einzige, was für mich [bei Prüfungen] *nicht so schlecht ist, ist für mich, dass ich ein bisschen die anderen Schüler höre, ja? Das ist das, für mich ist das nicht uninteressant, ja?* [. . .] *Also für die Geiger ist es vielleicht ganz interessant, wenn die vier Lehrer sind, dass die hören, was machen die? Und die reden dann auch untereinander bei den Prüfungen: „Machst du das in diesem Jahr schon?" und so. Für mich ist es aber, wie gesagt, das ist noch am ehesten so, dass ich mir denke, dass ich halt die Schüler so ein bisschen von der Schule kennenlerne, ja? Wie die so spielen und wie die so drauf sind, ja?* (IP 08: Kontrabass)

Die Orientierungsfunktion von Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben, die am Anfang des Kapitels vorrangig auf den Schüler bezogen wurde, ist also auch für die Lehrkräfte wichtig.

5.4.4 Audio-Dokumentation des Lernprozesses als vierte Säule der Lernwelt der Auftritte. Aufnahmen als Mittel der Selbstevaluation

Zum Abschluss dieses Kapitels sei hier auf eine vielleicht noch nicht so verbreitete, dafür umso interessantere Evaluationspraxis hingewiesen: die Audio-Dokumentation des Unterrichts.

Die Möglichkeiten, Unterrichtssequenzen aufzunehmen, sind in den letzten Jahren enorm gewachsen und erheblich benutzerfreundlicher geworden. Dementsprechend setzen Musikschullehrer Musiktechnologie zunehmend im Unterricht ein: Aufnahmegeräte, CDs, MP3-Player, Computer, Youtube u. Ä. tauchen immer öfter in der Lernwelt des Unterrichts auf und erfüllen dort unterschiedliche Funktionen. Interessant ist aber in Bezug auf die Lernwelt der Auftritte die Funktion der Audio-Dokumentation des Lernprozesses.

IP: [. . .] *wenn das Lied fertig ist, nehme ich es immer auf und schicke ihnen das MP3, weil ich will erstens einen Status quo und zweitens ein. . . Man lernt einfach am meisten, wenn man sich selber hört. Weil da hat man so das Gefühl, es geht eh so gut, und dann hört man erst eigentlich, ging es gar nicht so gut, oder es ist viel besser, als man glaubt, halt* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Außerdem ist es total super, wenn ein Schüler einen Hänger hat, und sagt: „Scheiße, jetzt hab ich noch immer das Thema“, dass ich sag: „Nein, du hast einen urriesen Schritt gemacht.“ Es ist zum Beispiel April, dann sag ich: „Hör dir das vom September an, ja?, das Thema ist überhaupt kein Thema mehr.“ Und das ist total ermutigend. Und total wichtig, wenn einer sieht: „Ah, ja, stimmt, da habe ich noch urdumpf geklungen“, ja? Und das vergisst man einfach. Man glaubt dann, es geht nichts weiter. Und vergisst einfach, wie [weit] *man gekommen ist. Und das find ich schon wichtig, weil da hab ich dann irgendwie verschiedene Aufnahmen, und dann hören wir uns das an, und: „Stimmt, stimmt“* (IP 07: Gesang Popularmusik).

In diesen Zitaten stellt sich das regelmäßige Aufnehmen im Unterricht als eine alternative Ressource dar, um Leistung sichtbar zu machen, sie zu evaluieren, Orientierung im Lernprozess zu schaffen und Qualität zu steigern. Die Audio-Dokumentation des Lernprozesses wird also zur vierten Säule der Lernwelt der Auftritte, allerdings zu einer, die sich von den anderen grundsätzlich unterscheidet:

– Die Audio-Dokumentation von Lernprozessen ist die einzige Form des Sichtbarmachens von Leistung, die keinen Auftritt erfordert. In einer Lernwelt, deren Hauptmerkmal die Öffentlichkeit ist, ist eine solche private Praxis die Ausnahme.
– Bei Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben werden immer nur punktuelle, in der partikulären Situation des Auftretens entstandene Leistungen sichtbar. Dabei stellt sich immer die Frage, inwiefern die Summe solcher Momentaufnahmen den gesamten Lernprozess tatsächlich widerspiegelt. Dies ist im Fall der Unterrichtsaufnahmen anders.
– Auftritte sind nicht wiederholbar, Aufnahmen dagegen doch immer wieder reproduzierbar. Lehrer und Schüler können sich im Fall der Aufnahmen immer wieder mit derselben Leistung auseinandersetzen, einzelne Aspekte daraus hervorheben, Meinungen revidieren, Leistungen vergleichen u. Ä.
– Und der letzte, wichtigste Aspekt: Bei Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben mag die eigene Leistungsbewertung – die Selbstevaluation – nicht ausgeschlossen sein; in der Situation selbst spielt der externe Bewerter (das Publikum, die Jury, die Prüfungskommission) klarerweise die Hauptrolle. Bei Aufnahmen dagegen steht die Selbstbewertung im

Vordergrund. In diesem Sinne ist die Audio-Dokumentation des Unterrichts eine nicht zu unterschätzende Ressource, um Selbstevaluation zu ermöglichen und zu fördern.

5.5 „Richtige Konzerte", um Musik im Kontext zu erleben

IP: [Prüfungen sind] *eine Abstraktion eigentlich des Musizierens. Ein auf Leistung reduzierter Faktor von Musizieren* (IP 11: Fagott).

Der vorhergehende Abschnitt hat Leistung – die musikalische Leistung des Schülers, die musikpädagogische Leistung des Lehrers und der Musikschule – im Fokus gehabt. Prüfungen und Wettbewerbe stellten sich darin als zwei Praktiken der Leistungsbewertung heraus, die die Funktionen der Orientierung für die Beteiligten und der Qualitätssicherung erfüllen. Dieser Abschnitt soll – gewissermaßen als Kontrapunkt dazu – genau jene Form des Auftritts thematisieren, die anstatt der musikalischen Leistung die Wirkung von Musik in einem Kontext bzw. das Erleben dieser Wirkung und dieses Kontexts in den Mittelpunkt stellt: das sogenannte „richtige Konzert".

IP: Also wir werden immer wieder auch in außerschulische Aktivitäten eingebunden. [. . .] *wir spielen da sämtliche Firmungen und Messen und alles Mögliche* (IP 07: Gesang, Popularmusik).

IP: Zum Beispiel letztes Jahr: Wir haben in Dubrovnik gespielt, in Israel gespielt bei einem internationalen Festival. Es sind fünf, sechs Schüler, die immer gespielt haben. Und das waren wirklich richtige Konzerte, wo sie mit Kremer, Mischa Maisky und Rachlin und so (IP12: Violine).

Wann werden Konzerte von den Befragten als „richtige Konzerte" bezeichnet? Das Hauptkriterium dafür ist, dass sie keinen schulischen Charakter haben sollen. Konzerte sind also „richtige Konzerte",

- wenn sie nicht *diese üblichen Klassenabende* [sind]*, wo einer nach dem anderen spielt* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte),
- wenn sie *nicht nur vor einem Elternpublikum oder halt Musikschulverwandten* stattfinden (IP 10: Dudelsack),

- wenn andere Aspekte des bestimmten musikalischen Kontexts präsent sind (Beleuchtung, Essen, Kleidung, Bücher, Filme) und dadurch eine gewisse Atmosphäre entsteht,
- wenn sie Teil eines Festes sind oder als Fest gestaltet werden,
- wenn Musik etwas anderes umrahmt, wenn *jemand sagt: „An dem Tag brauchen wir Musik“* (IP 09: Klavier, Kontrabass), oder
- wenn sie einen professionellen Charakter haben, z. B. weil es sich um *einen bezahlten Auftritt* (IP 10: Dudelsack) handelt oder weil professionelle Musiker mitspielen.

Warum legen manche Lehrer auf diese Art von Konzert Wert? Welche Rolle erfüllen derartige Konzerte in ihren Augen? Ein erster, von den Befragten in diesem Zusammenhang erwähnter Punkt ist der Wunsch, dass *die Kinder ein Umfeld bekommen*: die Geschichte, die Sprache, die Kleidung, den Lebensstil, die Atmosphäre – *was zur Musik dazugehört* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Also, wir machen auch nicht nur Konzerte, so diese üblichen Klassenabende, wo einer nach dem anderen spielt, sondern es gibt bei uns immer wieder Themen. [. . .] *Das war mal zum Beispiel französische Musik, wenn Marin Marais ein Jubiläum gehabt hat* [. . .] *Also den ganzen Samstag und den ganzen Sonntag, jeder muss französisches Essen mitbringen für Zwischendurch. Am Samstag haben wir dann noch den Film „Die siebente Seite“ angeschaut. Und am nächsten Tag gabs wieder Proben und Zusammenspielen und dann noch ein kleines Konzert. Das war überhaupt eine Zusammenarbeit auch mit der Universität, und zwar mit dem Dolmetschinstitut* [. . .] *Also von Marin Marais gibts fünf Bücher für Gambe. Und die haben uns alle Vorworte übersetzt und sind dann auch am Sonntag gekommen und haben darüber gesprochen auch. Und wir haben die Musik gemacht.* [. . .] *Und dann gabs bei dem Konzert haben diese Studenten vorgelesen, was sie übersetzt haben, und wir haben aus jedem Buch etwas gespielt* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Den [Klassenabend] *mach ich immer in einem Club in der Innenstadt mit der Lehrerband und der ist mir sehr wichtig* [. . .]
I: Wieso machst du das in einem Club in der Innenstadt und nicht in der Schule?
IP: Weil die Musik verlangt es, finde ich. Dieser Saal mit diesen Sesseln, wo jeder ruhig sitzen muss, und der Flügel auf der Bühne, das passt überhaupt nicht zu einer Blues- oder Rocknummer oder so. Das haben wir am Anfang gemacht, und das war so steif, und es war nie eine Stimmung (IP 07: Gesang Popularmusik).

Wichtig sind für manche Lehrer auch anlassbezogene Konzerte bzw. Konzerte im Rahmen von Veranstaltungen. Über die Funktion der Öffentlichkeitsarbeit hinaus, die diese Konzerte erfüllen (siehe 5.3), betonen die Interviewpartner, dass solche Konzerte die Gelegenheit bieten, Bühnenerfahrung und Routine zu bekommen und zu erleben, wie Musik in verschiedenen Kontexten wirkt, z. B. *je nach Veranstaltungsraum oder nach Veranstaltung, welche Art von Musik dann* [passt] (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: [. . .] *ich benütze jede Gelegenheit. Jede Kirche hat zu Weihnachten irgendwas oder. . . Jede Möglichkeit, dass sie einfach lernen, auftreten* [. . .] [Die Schüler] *müssen das von Kleinkind oft auftreten, diese Erfahrung zu sammeln* (IP 12: Violine).

IP: Ich sag amal, ja, es is für die Schüler sicher ganz gut, wenn sie eben ein paar Auftritte [in der Gemeinde] *habn, einfach Praxis sammeln und Routine bekommen* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Das schöne Erlebnis des Musizierens bei Festen (z. B. Weihnachten, Firmungen, Messen) bzw. des Konzerts als Fest ist auch ein Aspekt, den einige Interviewpartner thematisieren.

IP: Also, eine Abschlussprüfung finde ich dann schon sinnvoll, weil die als Konzert gestaltet sein kann, und dann das wirklich ein schönes Ende der Musikschulzeit sein kann (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *was so das Ursprüngliche ist, was die ursprüngliche Motivation für mich auch für Musizieren ist: Etwas in einem kleinen sozialen Gefüge, in einem kleinen sozialen Umfeld, einfach zu Freude, zur Unterhaltung von sich selbst, von den anderen, so im Rahmen einer kleinen Festlichkeit oder eben einen informellen Beisammensein, wo es einfach schön ist, dass man lebt* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

An letzter Stelle steht hier das Erleben des professionellen Umfelds von Musik; eine Erfahrung, die manche Lehrer nicht nur ihren besten Schülern bzw. jenen mit professionellen Ansprüchen zuteilwerden lassen.

IP: [. . .] *dann waren vier Konzerte. In vier Länder.* [. . .] *Das sind ganz andere Konzerte. Ja, es ist schon viel wichtiger.* [. . .] *Wenn sie dann spielen mit solchen großen Musikern im großen Saal, vor ein-, zweitausend Leute, ja, dann ist ganz anders vorbereitet* (IP 12: Violine).

IP: Also ich lade [meine Schüler] *oft auch ein für Auftritte und auf größere Bühnen. Auch wenn sie erst ein halbes Jahr spielen oder so.* [. . .] *damit sie einfach mehr Bühnenerfahrung bekommen. Also sie lernen, also ich hab zum Beispiel einen Schüler, der ist jetzt, der war ein halbes Jahr erst dabei, und wir hatten einen Auftritt, jetzt Ende des Jahres mit. . . da hat er einfach gleich mitgespielt. Halt nicht so toll, aber das, es hat so, er wurde halt so eingebunden, dass es, dass es trotzdem perfekt geklungen war.* [. . .] *es ist kein musikschulinterner Auftritt, sondern ein bezahlter Auftritt, ganz normal. Die kriegen dann eine Gage und müssen auf der Bühne eine Leistung voll-, also müssen arbeiten sozusagen für ihr Geld. Ja* (IP 10: Dudelsack).

„Richtige Konzerte“ erfüllen also primär die Funktion, Musik im Kontext zu erleben bzw. den Kontext einer bestimmten Musik zu erleben. In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass es jenen Lehrern, die in ihren jeweiligen Kontexten tief verwurzelt und aktiv sind, leichter fällt, solche Konzerte zu initiieren, zu organisieren und auch überzeugend zu gestalten (siehe 10.4.).

I: Und wie ist das zustande gekommen? Wie hast du das [gemacht]?
IP: Ja, das ist über. . . also ich spiele mit vielen Dudelsackspielern öfter zusammen schon, wir haben auch schon viele eingeladen, um mit unserer Band zu spielen. Und ja, und ein Kollege aus meiner Band, der hat das vermittelt zu einem Festival. Das [Festival x] *war das, hier in der Nähe. Und so ist das zustande gekommen. Also, er hat da gewusst, dass ich was machen kann* (IP 10: Dudelsack).

5.6 Freiwilligkeit und Verpflichtung in der Lernwelt der Auftritte

IP: Auftritte sind für die Schüler, ja is unterschiedlich, net? Manche, die einen wollen unbedingt immer und sogleich wieder aufführen, die anderen ziern si immer und wolln halt net wirklich gleich (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Die Bereitschaft öffentlich aufzutreten – sprich: die Bereitschaft, die Lernwelt der Auftritte zu erkunden und für sich zu nutzen –, ist bei verschiedenen Schülern in unterschiedlichem Ausmaß vorhanden. In dieser Lernwelt stellt sich also zwangsläufig die Frage nach Freiwilligkeit und Verpflichtung. Wie gehen die Befragten damit um?

Es ist so sinnlos, wenn man nicht vorspielt. Die zentrale Bedeutung der Konzerte

Die Frage nach Freiwilligkeit und Verpflichtung mag in Bezug auf Prüfungen und Wettbewerbe hoch kontrovers sein. In Bezug auf Konzerte herrscht aber unter den Interviewpartnern große Einigkeit: Die meisten bestehen darauf, dass all ihre Schüler mit einer gewissen Regelmäßigkeit öffentlich auftreten.

IP: Also es gibt schon die Vorgabe, also es muss jeder bei einem Klassenabend mal spielen (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Also [meine Schüler] *können nicht nur in den Einzelunterricht kommen und sonst bei keinem Weihnachtskonzert, bei keinem Faschingskonzert, bei keinem Klassenabend, nicht irgendwo mitspielen. Das geht nicht* (IP 11: Fagott).

Wie wird diese Vorgabe begründet? Zunächst einmal mit dem performativen Charakter der Musik. Musik ist eine kommunikative Kunst, die auf die Bühne drängt, meinen die Befragten. Die Erfahrung der Bühne ist also zentral für die musikalische Betätigung. Darüber hinaus, meinen die Interviewpartner, ist diese Erfahrung sowohl für jene, die gerne auftreten, als auch für jene, die sich davor fürchten, enorm lehrreich.

I: Und wollen alle deine Schüler vorspielen oder müssen sie vorspielen?
IP: Die müssen einfach, da fährt bei mir die Eisenbahn drüber.
I: Warum? Warum müssen sie?
IP: Ja, weil das ist so sinnlos, wenn man das nicht macht. Einfach nur zu Hause (IP 10: Dudelsack).

IP: [. . .] *je mehr Erfahrung sie zum Beispiel auf der Bühne haben, auf dem Podium, umso versierter gehen sie mit den Situationen um. Deswegen mag ich es auch recht gerne, wenn sie immer wieder mal vorspielen.* [. . .] *Weil sie das einfach lockerer werden lässt, und sie dann. . . also bei denen, die Angst haben, dass es besser wird. Und andere gibt es wieder, die sogenannten Rampensäue, die irgendwie total auf Höchstform auflaufen, wenn sie auf der Bühne stehen, da kann man natürlich auch sehr viel herausholen* (IP 11: Fagott).

Schüler werden also meistens verpflichtet, irgendeine Form von Auftritt zu absolvieren. Wie dieser Auftritt aussieht, da haben einige der Befragten Verschiedenes in petto, das ihnen ermöglicht, flexibel auf die Bedürfnis-

se und Möglichkeiten ihrer Schüler zu reagieren. Das Auftreten mag also nicht unbedingt freiwillig sein, es kann aber auch in einem mehr oder weniger exponierten Rahmen stattfinden: Solo oder im Ensemble, im externen Klassenabend oder im internen Klassenvorspiel usw. (siehe 5.1.).

IP: Es gibt Kinder, die nicht sehr gern vorspielen, oder Erwachsene. Und ich find, dass das aber zum Lernprozess dazugehört und dass sie das im gewissen Rahmen einfach machen müssen, und wenns nur ein interner Klassenabend ist (IP 01: Violoncello).

IP: Also ich zwinge niemanden, jetzt laufend Solo zu spielen, also die Klassenabende sollen schon alle spielen, aber sonst müssen sie nicht Solo spielen. Aber zumindest Kammermusik spielen (IP 11: Fagott).

Manche Befragten kommen mit dem Problem des Nicht-Auftreten-Wollens selten bis nie in Berührung. Sie führen dies auf die – für ihre musikalische Praxis charakteristische – Abwesenheit von angstmachenden Faktoren zurück. Wenn in einer musikalischen Praxis, so ihre Argumentation, das Auftreten alltäglich ist oder wenn starre ästhetische Kriterien eine untergeordnete Rolle spielen, dann ist das Phänomen der Auftrittsangst deutlich weniger verbreitet.

IP: Ein Mädchen hat mal gezählt – das war nach einem Auftritt, glaube ich, Anfang Mai – und dann hat sie zusammengezählt, dass wir schon siebzehn Konzerte in diesem Schuljahr gemacht haben. Also, mir fällt das nicht so auf, aber sie hat mal nachgezählt (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *es hat noch nie jemand gesagt, er möchte nicht öffentlich spielen bei mir. Also irgendwie klappt das. Das ist so eine Einheit offenbar. Die haben. . . ich kann mich nicht erinnern, dass da jemand gesagt hätte, er wird nicht gern spielen. Ich glaube es ist auch der Stolz. Man spielt ein seltenes Instrument, das viel Erfolg hat, das boomt, man hat einen gewissen Status, ist besonders, man muss nichts herzeigen, weil die Leute, die Leute wissen eh nicht. . . also es klingt für die meisten gleich gut, die können es nicht beurteilen. Also diese Auftrittsangst ist viel weniger, also es gibt keine Dogmen in dem Sinn so stark, also es ist viel lockerer. Bei klassischer Musik hab ich mich ins Hemd geschissen bei den Musikschulauftritten mit der Klarinette oder am Klavier* (IP 10: Dudelsack).

Es braucht einen breiteren Spielraum. Vorgeschriebene Prüfungen und die dazu notwendige Flexibilität

Über die Relevanz des Vorspielens herrscht also unter den Interviewpartnern Einigkeit. Bei Prüfungen dagegen gehen die Meinungen der Befragten stark auseinander. Während manche Interviewpartner Prüfungen als ein sehr wichtiges Instrument der Qualitätssicherung und -steigerung betrachten, sehen andere hier eine Maßnahme mit fragwürdiger Sinnhaftigkeit. Andererseits: Prüfungen sind in vielen Musikschulen vorgeschrieben. Die Befragten mögen hier also der einen oder der anderen Meinung sein, sie dürfen aber diesen Bereich ihrer Arbeit nicht einfach außen vor lassen.

Wie wird mit diesem Dilemma umgegangen? Für viele Interviewpartner ist hier ein reibungsloser Ablauf – bei dem die Interessen und Vorstellungen aller Beteiligten berücksichtigt werden – nur möglich, wenn es einen gewissen Spielraum gibt: wenn es z. B. möglich ist, die vorgesehenen Fristen zu verlängern, Ausnahmen bei jenen Schülern zu machen, deren Interessen bzw. Fähigkeiten sich nicht mit der Prüfungsordnung decken, oder Konzerte als Prüfung gelten zu lassen.

IP: Gut, also ich war an sehr vielen Musikschulen jetzt schon, und es gibt dann, also, an vielen noch nicht diese Verpflichtung, die Prüfungen zu machen. Bei manchen wäre ich froh, wenn es das gäbe, und wenn einfach die Direktion so offen ist, dass ich einfach sagen kann, das Kind ist nicht so weit oder ja, dass einfach der Spielraum für den Lehrer da ist (IP 01: Violoncello).

IP: [. . .] *worauf ich überhaupt keinen Wert lege, sind die Prüfungen. In* [der Musikschule] *haben wir sie noch, also im Lehrplan. Aber Gott sei Dank ist es in meiner Musikschule auch überhaupt kein Problem. Meistens sage ich den Kindern zwei Wochen vorher, jetzt haben sie Prüfung. In diesem Jahr habe ich es ihnen sogar gar nicht gesagt, und es war während einem Konzert, habe ich nachher gesagt: „Die Prüfung war jetzt schon vorbei“* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Also, eigentlich mag ich Prüfungen nicht. Aber meine Direktorin ist super, supernett, und sagt einfach, dass ich das handhaben kann, wie ich will, und [die Schüler] *sollen einfach bei den Musikschulabenden einfach mehr spielen, und ich gebe dann mein „Sehr gut“, und das war es dann. Also sie kennt das Problem* (IP 10: Dudelsack).

Des Weiteren betonen die Interviewpartner, dass der Lehrer selbst viel dazu beitragen kann, wie Prüfungen empfunden werden. Wenn der Lehrer mit

der Thematik der Prüfungen entspannt umgeht bzw. dem Schüler klarmachen kann, inwiefern er davon profitiert, dann ist es für den Schüler leichter Prüfungen anzunehmen und die Prüfungssituation für sich zu nutzen.

I: Machen alle deine Schüler Prüfungen oder forderst du sie auf?
IP: Ja, ja. Und ich hab es auch bis jetzt immer geschafft sie zu überreden, also zu motivieren oder ihnen zu erklären, dass es wirklich sinnvoll ist für sie. Und es war kein Problem (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Trotzdem: Im Gegensatz zur Praxis der Konzerte wäre ohne Verpflichtung, die Praxis der Prüfungen kaum denkbar. Wie ist es im Fall der Wettbewerbe?

Man kann nicht so genau sagen, ob sie das selber wollen. Freiwilligkeit und Druck bei der Teilnahme an Wettbewerben

I: Was ist dann an Prüfungen schlecht und an Wettbewerben gut?
IP: Bei Wettbewerben ist es so, da entscheidet man sich freiwillig in dem Sinne (IP 10: Dudelsack).

Grundsätzlich ist die Teilnahme an Wettbewerben – im Gegensatz zu Prüfungen – freiwillig: Wettbewerbsteilnehmer machen nur einen Teil der Musikschulklientel aus. Das heißt, dass Wettbewerbe erstens nicht für alle Schüler infrage kommen und zweitens nicht verpflichtend sein können. Allerdings: Dürfen (die besten) Schüler wirklich entscheiden, an Wettbewerben nicht teilzunehmen? Bedenkt man den Umstand mit, dass Wettbewerbserfolge eine wichtige Quelle von Bestätigung, Stolz und Anerkennung – eine Art äußeres Qualitätssignal – für Lehrer, Eltern und Schulen darstellen (siehe 5.3), ist nicht zu erwarten, dass hier Druck auf Schüler ausgeübt wird?

IP: [. . .] *wann die Kinder schon von klein auf immer nur. . . eigentlich auch, vielleicht manches Mal gedrillt werden auf diese Wettbewerbe* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Druck und Drill werden immer wieder in den Interviews genannt, wenn von Wettbewerben die Rede ist. Der Tendenz, Schüler – besonders die „Leistungsstärkeren“ bzw. die „Begabteren“ unter ihnen – unter Druck zu setzen, begegnen Musikschullehrer bei Wettbewerben immer wieder, von Seiten

der Eltern und der Kollegen. Für manche Interviewpartner stellt sich sogar bei jenen, die freiwillig mitmachen, die Frage, inwiefern diese Entscheidung wirklich aus freien Stücken getroffen wurde.

IP: Und gerade bei Kindern kann man nicht so genau sagen, ob sie [Wettbewerbe] *selber wollen oder nicht* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: [...] *also die begabten Schüler, sage ich, sie sollen zum Wettbewerb prima la musica gehen. Ich sage eigentlich auch den meisten, dass es die Möglichkeit gibt, schaue mal, wie sie reagieren. Wenn sie gerne wollen, also wenn sie aufspringen, dann sage ich: „Gut, dann geh ma hin." Wenn sie sagen: „Nein, überhaupt nicht", dann lasse ich es eher. Also, wenn jetzt ein irrsinnig begabter Schüler gar nicht will, dann probier ich ihn schon zu überreden hinzugehen. Ja* (IP 11: Fagott).

Diese Frage bleibt letztlich offen: Natürlich spielen Wettbewerbe nicht nur in Bezug auf das Sichtbarmachen der pädagogischen Leistung der Lehrkraft, sondern auch in Bezug auf die individuelle Entwicklung des Schülers eine große Rolle (siehe 5.2) und das ist Musikschullehrern durchaus bewusst. Inwiefern ihnen hier die Gratwanderung zwischen Motivation und Druck gelingt, ist wahrscheinlich in jedem einzelnen Fall neu zu bewerten.

5.7 Fazit: Die Gestaltung der Lernwelt der Auftritte

Angesichts der vorhergehenden Ausführungen stellt sich die Lernwelt der Auftritte als eine solche mit verschiedenen Funktionen, Gestaltungsmöglichkeiten und Spannungsfeldern heraus. Diese Lernwelt umfasst eine große Vielfalt von Praktiken: interne Klassenvorspiele und externe Klassenabende, Auftritte im Rahmen von Festen und Veranstaltungen, semiprofessionelle und professionelle Konzerte (auch im Ausland und in renommierten Konzertstätten), Übertritts- und Aufnahmeprüfungen an der Musikschule sowie anderen Musikeinrichtungen und -verbänden und schließlich Festivals sowie Wettbewerbe auf der regionalen, nationalen und internationalen Ebene.

Was bezwecken Musikschullehrer mit der Anwendung solcher Praktiken? Als erstes muss die Funktion der „Meilensteinsetzung" erwähnt werden. Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe als punktuelle Anlässe machen es möglich, einen Zeitpunkt zu definieren, an dem eine bestimmte musi-

kalische Leistung erbracht werden soll. Sie stellen also konkrete Etappenziele im oft schwer strukturierbaren, langfristig angelegten musikalischen Lernprozess dar. Die Vielfalt der Praktiken und ihre Unterschiedlichkeit in Bezug auf die erreichte Öffentlichkeit, die Qualitätserwartungen, den Leistungsdruck und den Vorbereitungsaufwand lassen Binnendifferenzierungen zu: Instrumentallehrer können auf verschiedene Praktiken zurückgreifen, je nachdem, was der einzelne Schüler in einer konkreten Situation braucht oder zu leisten vermag. Die Befragten betonen, wie das Vorhandensein solcher Ziele den musikalischen Lernprozess der Schüler beflügeln kann. Allerdings weisen einige auch darauf hin, dass jede Konzert-, Prüfungs- und Wettbewerbsvorbereitung mit einer – zumindest kurzzeitigen, oft aber auch lang anhaltenden – engen Fokussierung einhergeht, die für den Lernprozess auch kontraproduktiv sein kann. Des Weiteren stellt sich für einige Interviewpartner die Frage nach dem Ausmaß der Belastung, vor allem dann, wenn sich Schüler immer wieder in ihrer Musikschullaufbahn solcher Leistungsproben unterziehen.

Die Lernwelt der Auftritte erfüllt auch die Funktion der Zurschaustellung des in der Musikschule Geleisteten. Auftritte bieten Schülern die Gelegenheit, ihre elementaren Bedürfnisse nach Größe und Anerkennung zu befriedigen, wie auch ihren Lehrern und Musikschulen die Möglichkeit, die Früchte der musikpädagogischen Arbeit zu zeigen und demzufolge die Qualität ihrer Arbeit in die Öffentlichkeit zu transportieren. Die Schattenseiten dieser Funktion sind zum einen das Phänomen der Projektion – wenn z. B. Musikschullehrer bzw. Eltern sich zu stark mit der Schülerleistung identifizieren – und zum anderen die immer gegebene Möglichkeit des Scheiterns: Werden Ziele sehr konkret definiert und doch nicht erreicht, dann gilt es, mit dem Scheitern, der Frustration und womöglich sogar mit der Demütigung zurechtzukommen, was natürlich schwierig sein kann.

Eine Hauptrolle spielt in der Lernwelt der Auftritte die Funktion der Leistungsevaluierung, die zur Orientierung der Beteiligten im Lernprozess und zur Qualitätssicherung beitragen soll. Zwei Vorgangsweisen zur Evaluation werden hier von den Befragten dargestellt und jeweils Prüfungen bzw. Wettbewerben zugeordnet:

– die Festlegung und Überprüfung von übergreifenden Leistungsmaßstäben und

– der direkte Vergleich von individuellen Leistungen.

Die Festlegung von übergreifenden Leistungsmaßstäben hat laut Aussagen der Befragten den Vorteil, dass sich dadurch überprüfbare und verbindliche Qualitätskriterien festlegen lassen, die alle Musikschulakteure zu erfüllen haben. Problematisch ist hier aber, dass solche Qualitätskriterien auf der Annahme von Standardmenschen und -lernprozessen beruhen und somit zu einer gewissen Homogenisierung führen können, die in der Kunst problematisch ist. Der direkte Vergleich seinerseits stellt für viele Lehrer ein wichtiges Instrument für die realistische Selbsteinschätzung dar: Wenn Schüler sich mit anderen messen, sehen sie klarer, wo sie stehen und was sie noch erreichen können. Dazu muss man aber sagen, dass ein solcher Vergleich nicht nur im Wettbewerb, sondern auch im Ensemblespiel sowie bei Konzerten und Projekten stattfinden kann: Solche Situationen haben im Gegensatz zu Wettbewerben den Vorteil, dass hier die Fremdbewertung eine viel kleinere Rolle spielt.

Über diese Vorgangsweisen, ihre Stärken und Probleme hinaus, öffnet die Funktion der Leistungsevaluierung weitere, durchaus heikle Spannungsfelder:

– Die Problematik der Angemessenheit und Gültigkeit der Richtlinien: Sind die Richtlinien zu konkret, zu diffus? Geben sie den Lehr-/Lernpfad – z. B. durch Übungen, Etüden und Pflichtstücke – zu stark vor? Oder lassen sie so viel Spielraum, dass die Qualität nicht mehr gewährleistet werden kann? Haben sie einen klaren Bezug zur sonstigen musikalischen Praxis des jeweiligen Bereichs und berücksichtigen sie die neuesten Entwicklungen? Sind sie „der Sache“ dienlich?
– Die Problematik der Objektivität der Bewerter: Verfolgen Mitglieder der Jury eigene Interessen bzw. befriedigen sie durch die Rolle des Bewerters andere Bedürfnisse? Sind sie in der Lage, kompetent und feinfühlig Feedback zu geben? Wie wird mit der Problematik unterschiedlicher ästhetischer Vorstellungen umgegangen? In welchem Ausmaß wird der Lehrer miteinbezogen und als Experte anerkannt?
– Die Problematik der Verwebung von Schüler- und Lehrerleistung: Wie halten sich Schüler- und Lehrerevaluation die Waage? Wie bewusst und differenziert wird mit der Thematik der Leistungsverwebung umgegan-

gen? Bleibt dabei trotzdem der Schüler im Vordergrund? Ermöglicht die Situation tatsächlich den kollegialen Fachaustausch?

Zuletzt wurde in Bezug auf Leistungsevaluation die Praxis der Audio-Dokumentation von Lernprozessen erwähnt, eine Ressource, die von den Lehrern vor allem verwendet wird, um regelmäßige Selbstevaluation zu ermöglichen und die Qualität des Lehrens und Lernens – ohne den Einsatz von Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen – zu sichern.

Ein Kontrapunkt zu dieser Welt der Leistung, der Leistungsschau und der Leistungsevaluierung stellt in der Lernwelt der Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe die Praxis der „richtigen Konzerte" dar: jene Konzertsituationen, die oft außerhalb der Musikschule, im Rahmen eines Festes oder einer Veranstaltung stattfinden und bei denen die spezifische Atmosphäre einer bestimmten musikalischen Praxis klar spürbar wird. Diese Konzerte haben mitunter auch einen professionellen Charakter, obwohl sie nicht unbedingt den leistungsschwächeren Schülern vorenthalten werden, und erfüllen eine Funktion, die bereits in der Lernwelt der Ensembles aufgetaucht war: die Kontextualisierung von Musik. Bei den „richtigen Konzerten" können Schüler also erleben, wie sich Musik in soziale Kontexte einfügt und welche Funktionen sie dabei erfüllt.

Abschließend wurde die Problematik der Freiwilligkeit und Verpflichtung thematisiert. Die Auftritts-lust ist nicht bei allen Musikschülern gleich ausgeprägt und dementsprechend müssen sich Lehrer immer wieder die Frage stellen, wie sie Schüler dazu motivieren, die Lernwelt der Auftritte für sich zu nutzen. In Bezug auf Konzerte herrschte unter den Befragten Einigkeit: Konzerte werden einstimmig als wesentlicher Teil des musikalischen Lernprozesses erachtet und dementsprechend von den Interviewpartnern gewissermaßen forciert. Die bereits oben erwähnten unterschiedlichen Konzertkonstellationen – intern oder extern, in der Musikschule oder in „richtigen Konzerten" – stellen aber hier eine Palette von Möglichkeiten dar, die den Befragten gestatten, für die jeweiligen Schüler passende Alternativen zu finden.

Diese Einigkeit der Interviewpartner endet bei dem Thema Prüfungen und Wettbewerbe: Prüfungen und Wettbewerbe werden von den Befragten unterschiedlich bewertet und in sehr unterschiedlichem Ausmaß genutzt. Die Frage der Verpflichtbarkeit von Prüfungen in der Musikschule ist eine

sehr kontroverse. Vor allem aber betonen die Befragten, dass bei verpflichtenden Prüfungen der Lehrkraft ein relativ großer Handlungsspielraum eingeräumt werden muss: Nur dann kann sie die Prüfungssituation in jedem individuellen Fall gut einschätzen, sinnvoll gestalten und überzeugend kommunizieren. Bei Wettbewerben ist die freiwillige Teilnahme eigentlich der Regelfall. Allerdings muss hier die Gratwanderung zwischen Motivation und Druck gelingen, so die Interviewpartner: Berücksichtigt man den Aufwand, der im Vorfeld eines Wettbewerbs nicht nur vom Schüler, sondern auch von seinem Lehrer und seinen Eltern betrieben wird, dann besteht hier immer die Gefahr, dass der Schüler auf die eine oder andere Art unter Druck gesetzt wird.

Wie verhält sich die Lernwelt der Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe hinsichtlich der Attribute von In-/Formalität? An erster Stelle springt die Thematik der Evaluation ins Auge. In der Lernwelt der Auftritte scheinen summative und formative Evaluation wie auch Selbstevaluation eine Rolle zu spielen. Darüber hinaus sind die evaluierten Lernziele und -inhalte in den verschiedenen Praktiken dieser Lernwelt in größerem oder kleinerem Ausmaß vorgegeben und flexibel bzw. verhandelbar:

– Die Praxis der Prüfungen beruht auf der a-priori-Festlegung von Lernzielen, Lerninhalten und Qualitätskriterien: Dieses Attribut von Formalität kann allerdings in der Praxis – z. B. durch einen flexiblen Umgang des Kollegiums mit den Prüfungsbestimmungen – einen informelleren Charakter bekommen. Bei Prüfungen ist summative Evaluation die Regel: Die musikalische Leistung wird als Ganzes – und seltener in ihren Teilaspekten – evaluiert, woraus ein Gesamtresultat (eine Note) entsteht. Allerdings gibt es sowohl von Seiten des Lehrers als auch von Seiten der Prüfungskommission ein Feedback: In diesem Sinne gehen bei Prüfungen summative und formative Evaluation Hand in Hand, wobei das Summative wahrscheinlich überwiegt – wie es den Aussagen über den regulativen und disziplinierenden Charakter von Prüfungen zu entnehmen ist.
– Die Praxis der Wettbewerbe bedient sich einerseits festgelegter Kriterien (der Wettbewerbsvorgaben), die allerdings andererseits einen relativ großen Spielraum zulassen: Die Lerninhalte und -ergebnisse sind hier also flexibel und verhandelbar. Was das Verhältnis zwischen summativer

und formativer Evaluation betrifft, stellt sich die Situation ähnlich wie bei den Prüfungen dar: Die Wettbewerbsplatzierung (die aus einer summativen Evaluation resultiert) ist natürlich für alle Beteiligten von enormer Bedeutung; die Rolle des Feedbacks (der formativen Evaluation) ist trotzdem nicht zu unterschätzen. Wettbewerbe stellen aber in den Augen der Interviewpartner in größerem Ausmaß als Prüfungen eine Gelegenheit dar, die Selbsteinschätzung zu schärfen: Der Vergleich mit anderen, der bei Wettbewerben im Vordergrund steht, ist ihrer Meinung nach ein wesentlicher Impuls für Selbstevaluationsprozesse. Bei Wettbewerben ist also eine stärkere Gewichtung der Attribute von Informalität als bei Prüfungen festzustellen.

- Diese Bewegung in Richtung Informalität setzt sich in der Praxis der Konzerte fort. Leistungsevaluierung findet hier durchaus statt – durch den Vergleich der Leistungen verschiedener Schüler untereinander, durch die Rückmeldungen des Publikums oder des Lehrers u. Ä. – , sie hat aber einen dezidiert formativen Charakter bzw. umfasst große Anteile von Selbstevaluation. Die Inhalte können hier in viel größerem Ausmaß als bei den vorher genannten Praktiken mit dem Schüler gemeinsam verhandelt und festgelegt werden. Schließlich muss angemerkt werden, dass bei Konzerten – im Gegensatz zu Prüfungen und Wettbewerben – die Thematik der Evaluation in der Praxis der Konzerte nicht (unbedingt) die Hauptrolle spielt. Dies äußert sich z. B. in der Praxis der „richtigen Konzerte“.
- Die Praxis der Audio-Dokumentation von Unterricht stellt in dieser Konstellation eine interessante Mischform dar, in der die Evaluation doch im Mittelpunkt steht, sie aber deutlich auf die Selbstevaluation ausgerichtet ist. Inhalte und Ziele können hier völlig frei von äußeren Maßstäben definiert und im Dialog zwischen Lehrer und Schüler evaluiert werden.

Funktionen	Gestaltung	Spannungsfelder
Meilensteine setzen	Verschiedene Meilensteine für verschiedene Zwecke: • von den kleinen Auftritten (überschaubares, wohlwollendes Publikum, niedriger Leistungsdruck, wenig Vorbereitungsaufwand) • zu den großen Konzerten, Prüfungen und Wettbewerben (großes bzw. kritisches Publikum, hoher Leistungsdruck, viel Vorbereitungsaufwand)	Impulse oder Umwege im musikalischen Lernprozess? Die Problematik der (Dauer-)Belastung
Leistung zur Schau stellen	Anlässe für die Befriedigung der elementaren Bedürfnisse des Schülers nach Größe und Anerkennung Äußeres Qualitätszeichen der musikpädagogischen Arbeit der Lehrkraft und der Musikschule > PR-Maßnahme	Die Problematik der Projektionen (der Lehrer, der Eltern) Die Problematik des Scheiterns
Leistung evaluieren: Orientierung schaffen und Qualität sichern	Vorgangsweisen: 1. Übergreifende Leistungsmaßstäbe setzen (eher bei Prüfungen) 2. Vergleich ermöglichen (eher bei Wettbewerben) 3. Die Praxis der Audio-Dokumentation von Unterricht als alternative (Selbst-)Evaluationsmaßnahme	1. Überprüfbare und verbindliche Qualitätskriterien oder Instrument der Gleichmacherei und der Disziplinierung? 2. Die Problematik der Selbst-/Fremdeinschätzung Die Problematik der Angemessenheit und Gültigkeit der Richtlinien Die Problematik der Objektivität der Bewerter Die Problematik der Verwebung von Schüler- und Lehrerleistung

Funktionen	Gestaltung	Spannungsfelder
Musik im Kontext erleben	„Richtige Konzerte“, d. h.: • im öffentlichen Raum, • mit Berücksichtigung der Atmosphäre und der Inszenierung, • als Fest oder im Rahmen einer Veranstaltung • mit professionellem Charakter • entweder für alle Schüler oder nur für „die Besten“ vorgesehen	Die Rolle der Verwurzelung des Lehrers in aktiven künstlerischen Gemeinschaften Die Problematik der Freiwilligkeit/Verpflichtung: • Die zentrale Bedeutung der Konzerte • Die Problematik des Spielraums in Bezug auf Prüfungsbestimmungen • Die Gratwanderung zwischen Motivation und Druck bei der Wettbewerbsteilnahme

Abbildung 9: Die Lernwelt der Auftritte im Überblick

Ein weiterer, innerhalb dieser Lernwelt auffälliger Aspekt ist das Verhältnis zwischen allgemeinem und kontextspezifischem Wissen. Es wurde bereits angemerkt, dass der Prozess der Festlegung von Leistungsmaßstäben (z. B. durch eine Prüfungsordnung) mit der Intention einhergeht, objektive Leistungsziele und Qualitätskriterien zu definieren. Die Vorstellung eines allgemeinen musikalischen Wissens, das sich in überprüfbare Komponenten teilen lässt, schwingt hier also immer mit. Orientiert sich dagegen die Leistungsevaluation nicht an einem objektiven Maßstab, sondern an den konkreten Leistungen anderer (wie im Fall der Wettbewerbe), dann wird dieses Wissen zu etwas, das durch einen Verhandlungsprozess definiert wird; es bekommt einen stärkeren kontextspezifischen Charakter.[4]

Schließlich wäre hier die Verortung der unterschiedlichen Praktiken zu erwähnen: Prüfungen sind eng an die Musikschule gebunden; Wettbewerbe gehen über die Grenzen der Musikschule hinaus, sind aber häufig mit den Musikschulstrukturen verknüpft; Konzerte finden so gut wie überall (in der Musikschule und in der lokalen Gemeinschaft, im In- und Ausland usw.) statt und stellen darüber hinaus jene Praxis dar, die am stärksten die Kontextualisierung der musikalischen Betätigung in musikalischen Gemeinschaften ermöglicht, die über die Grenzen der Musikschule hinausreichen.

Diese Darstellung macht die In-/Formalität-Tendenzen der unterschiedlichen Praktiken der Lernwelt der Auftritte deutlich: Formalität ist am stärksten bei Prüfungen, an zweiter Stelle bei Wettbewerben und am wenigsten bei Konzerten präsent. Die Gewichtung einer oder mehrerer dieser Praktiken im musikpädagogischen Konzept einer Lehrkraft kann also etwas über ihre gesamte Einstellung zu In-/Formalität aussagen. Allerdings muss hier eingeräumt werden, dass jede dieser Praktiken Möglichkeiten hat, sich formaler oder informeller zu entfalten.

[4] Ob sich die an solchen Prozessen Beteiligten dieser Kontextbezogenheit bewusst sind, steht auf einem anderen Blatt (siehe 10.4).

6 Die Lernwelt des Privaten

In den vorangehenden Kapiteln wurden Formen der Beschäftigung mit Musik dargestellt, die in Begleitung anderer Personen und in (mehr oder weniger) öffentlichen Räumen stattfanden: jene Begegnungen mit Musik, die sich im Unterricht, in Ensembles und bei Auftritten ereignen. Das folgende Kapitel kehrt den Blick zum Privatbereich des Schülers. Hier sollen jene Musiklernaktivitäten beleuchtet werden, die sich zu Hause, im Kreis der Familie, oft spontan und sogar beiläufig entfalten. Hier konnten unterschiedliche Praktiken identifiziert werden, die sich grob in drei Bereiche unterteilen lassen:

– die individuelle Beschäftigung mit dem Instrument (z. B. Üben, Musizieren für sich, auto-didaktisches Lernen, Komponieren),
– das Hören von Musik (z. B. Konzertbesuche, beiläufige Kontakte mit Musik im Alltag, Musikhören im Internet) und
– Musik in der Familie (z. B. Üben mit Eltern, Musizieren bei familiären Anlässen).

Diese Praktiken wurden in eine Lernwelt zusammengeführt, weil unter ihnen – genauso wie in der Lernwelt der Auftritte (siehe Kapitel 5) – große Übereinstimmungen bezüglich der Funktionen und der Gestaltungsmöglichkeiten bestehen, die vor allem mit ihrem privaten Charakter zusammenhängen. Bei all diesen Praktiken stellt sich z. B. die Frage, ob sie als Privatsache berücksichtigt werden sollen oder ob der Lehrer versuchen soll, darauf Einfluss zu nehmen. In jedem Fall spielt die konkrete familiäre Umgebung des Schülers eine große Rolle.

Dieses Kapitel beleuchtet die Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik – im Folgenden: Lernwelt des Privaten – und orientiert sich dafür an drei Fragestellungen:

– Inwiefern wird das Üben als unabdingbar betrachtet? Wie gehen Musik-

schullehrer mit der Problematik des Nicht-Übens um? Was betrachten die Interviewpartner als Üben? (siehe 6.1)
– Wie wird das Musikrezeptionsverhalten der Schüler eingeschätzt? Wie gehen Musikschullehrer mit dem Musikhören ihrer Schüler um? (siehe 6.2)
– Welche Rolle erfüllen aus der Sicht des Lehrers die Eltern im musikalischen Lernprozess des Schülers? Wie wird mit der Thematik der elterlichen Unterstützung umgegangen? (siehe 6.3)

6.1 *Nur einmal in der Woche im Unterricht spielen – das gibt es bei mir einfach nicht.* Ist das Üben unabdingbar?

IP: Was gehört zu dem Minimum? Dass die Schüler regelmäßig spielen, das heißt, nicht nur einmal in der Woche im Unterricht. Das gibt es bei mir einfach nicht. Die Schüler, also, ich mach mit ihnen aus, dass eigentlich fünfmal in der Woche üben der Durchschnitt sein sollte und lieber mehr. [. . .] *Und wenn ich wirklich merke, dass sie längere Zeit ganz wenig üben, vielleicht nur ein- oder zweimal in der Woche, dann führe ich mit ihnen ein Gespräch, dass es jetzt so nicht weitergeht* (IP 11: Fagott).

IP: [. . .] *für mich is wichtig, wenn einer gern kommt in die Musikschule und gern das Instrument spielt, dann soll er das auch machen. Ja? Jetzt war i, im Seminar, wo i jetzt war, die ham halt a wieder g'sagt, ja und ma soll des eigentlich, grob g'sagt, ausmisten die Schüler, und die was halt nichts machen, is halt wirklich so „na, es hat kan Sinn", und die solln aufhören. Ich bin da eigentlich anderer Meinung, ja?* [. . .] *Klar will der Lehrer immer gute Schüler ham und so, ja? Klar, dass man natürlich auch in der Öffentlichkeit sagt: „Ja, das san meine Schüler" und so. Aber i sag immer, wann i gute Schüler hab, dann muss i die eh fördern und dann schau i, dass die natürlich. . . und die behandel i einfach anders, als wie Schüler, die was halt einfach nur zum Spaß das machen.* [. . .] *Und dann akzeptier i des einfach, ja? Wanns halt weniger üben, übens weniger, ja. I akzeptier das und und mach mit erner trotzdem Unterricht* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Ist das Üben unabdingbar? An dieser Frage scheiden sich die Geister. Während manche Interviewpartner diesbezüglich Arbeitsvereinbarungen mit ihren Schülern abschließen – die zum Teil den Verlust des Musikschulplatzes als Konsequenz des Nicht-Übens in Aussicht stellen –, erklären sich andere durchaus bereit, mit Schülern zusammenzuarbeiten, die nur unregelmäßig

bzw. überhaupt nicht üben. Um die Einstellungen und Umgangsweisen der Interviewpartner in Bezug auf die Problematik des (Nicht-)Übens nachvollziehen zu können, müssen hier vier Fragestellungen erörtert werden:

- Worauf begründet sich die Unabdingbarkeit des Übens? Warum müssen Schüler – aus der Sicht der Interviewpartner – (nicht) üben? (siehe 6.1.1)
- Wie nehmen die Befragten das Phänomen des Nicht-Übens wahr? Welche Konsequenzen haben die unterschiedlichen Wahrnehmungen? (siehe 6.1.2)
- In welchem Ausmaß fühlen sich die Interviewpartner für das Üben (mit)verantwortlich? Inwiefern und in welcher Weise nehmen sie sich des Übens ihrer Schüler an? (siehe 6.1.3)
- Wie wird das Phänomen Üben definiert? (siehe 6.1.4)

6.1.1 Schüler müssen (nicht) üben, weil... Vorstellungen der Rolle des Übens im musikalischen Lernprozess

Warum ist das Üben für manche Lehrer unabdingbar? Einige Interviewpartner begründen die Unabdingbarkeit des Übens mit dem Musiklernprozess. Ihrer Meinung nach ist das Üben eine unerlässliche Voraussetzung des Musiklernens: Nur das Üben macht das Erlernen eines Instruments, das Nachvollziehen der Unterrichtsimpulse und letztlich einen musikalischen Fortschritt überhaupt möglich.

IP: [...] *ohne üben kann ich kein Instrument spielen. Ja? Und wenn das nicht funktioniert, dann gehts einfach nicht* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Sie müssen gewisse technische Grundlagen sich aneignen. Ja. Sonst kann man nicht aufbauen. Und wenn die das aber nicht üben, und dann die nächste Stunde wieder mit einem neuen Thema daherkommen: „Zeig mir das, wie das geht", und... Dann ist es wirklich schwierig. Und dann gibt es auch Spannungen, weil es nicht konstant geht. Es hüpft so von Thema zu Thema, und keines wird wirklich gut (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Eine zweite damit verknüpfte Argumentation stellt die Motivation für Musik in den Mittelpunkt: Da das Üben den Zuwachs an musikalischer Kompetenz fördert bzw. überhaupt ermöglicht und die Motivation für Musik im engen Zusammenhang mit der musikalischen Kompetenz steht (siehe

9.3), stellen dann das Üben und die Freude an der Musik keinen Gegensatz dar: Sie bedingen sich gegenseitig. Diese Klärung der gegenseitigen Bedingtheit zwischen Üben und musikalischer Motivation, ist manchen Interviewpartnern sehr wichtig, weil sie in ihrem Berufsalltag immer wieder mit „falschen Vorstellungen“ der Eltern und „falschen Versprechen“ der Kollegen konfrontiert werden.

IP: Also zu mir kommen manchmal Eltern und sagen: „Das Kind muss Spaß haben.“ Also ich glaube, Spaß… viele Eltern meinen: „Nicht zu viel, also nicht zu ernst nehmen, nicht zu viel üben, Spaß machen.“ Ich finde dieses Wort, das macht mich nervös. […] *Weil, wenn ein Kind nichts zu Hause macht, nicht übt, und nur dann übt, wenn es will und wenn es Spaß hat, dann macht ihm das auch nicht Freude.* […] *Und ich versuche, so weit Spaß zu haben, dass es, wenn man regelmäßig, wenn es ein kleines Kind ist, dann von mir aus fünfzehn Minuten* […] *regelmäßig übt, ob es jetzt wirklich will oder nicht will, aber einfach lernt auch diese Disziplin, dann macht es ihm auch richtig Spaß* (IP 12: Violine).

IP: Und es gibt halt so diese Vorstellung auch, also, wenn jetzt „Tag der offenen Tür“ ist und so, dann kommen alle Kinder rein, die Kleinen, und dann machen wir einen lustigen Dings, zwei spielen vor, und lustig, „das ist das Instrument“… Das ist es ja auch nicht, ja? Es ist ja keine Kinderbetreuung mit Musik, sondern es ist ja ein Unterricht, ja? Das heißt, es ist mühsam und anstrengend und ja. Und teilweise überhaupt nicht lustig, es ist einmal so, ja? Und da gibt es aber diese… sozusagen, so wird das immer angepriesen, und dann ist es aber eigentlich ganz anders, und ich denke mir, es ist irgendwie komisch, ja? Also ich sag zum Beispiel, wenn die zu mir kommen, sag ich ihnen immer: „Das ist sehr mühsam und sehr anstrengend, ja? Also rein körperlich ist es anstrengend, und es dauert, ja?, bis man was kann, das dauert.“ […] *Und den meisten machts eh Spaß, aber ich sag es immer im Vorhinein, ja? Weil da ist dann… die Enttäuschung ist sonst sehr groß* (IP 08: Kontrabass).

Einige Interviewpartner versuchen auch, ihren Schülern den Zusammenhang zwischen Üben und Motivation im Unterricht klar zu machen – mitunter auch solchen, die das Üben nicht als unabdingbar betrachten.

IP: […] *wenn ich merke, da hat wer geübt – das merkt man immer sofort, ja? – sag ich: „Schau, das ist super. Was wir jetzt für einen Spaß gehabt haben die Stunde lang“, ja?* (IP 08: Kontrabass)

Die letzte Begründung für die Unabdingbarkeit des Übens ist eine bildungspolitische. Musikschulunterricht wird mit öffentlichen Mitteln finanziert und da diese Mittel nicht unerschöpflich sind, steht er de facto nicht jedem zur Verfügung. In diesem Sinne sind manche Interviewpartner der Meinung, dass Musikschulplätze vorrangig interessierten Schülern zustehen sollten: jenen, die bereit sind, vom Unterricht zu profitieren und dementsprechend etwas dafür zu leisten, d. h. jenen, die regelmäßig üben. Dass dies aber in der Praxis nicht unbedingt so leicht umzusetzen ist, verdeutlicht das folgende Zitat:

IP: Ich bin ja auch Steuerzahler, ja, ich möchte ja auch, dass meine Steuern in meinem Sinne verwendet werden. [. . .] *Kindern soll die Ausbildung finanziert werden oder zumindest teilfinanziert werden, aber genau, und da muss auch etwas zurückkommen, das sehe ich schon so, dass nicht jeder an die Musikschule gehen kann oder soll, und nicht jeder an der Musikschule einfach Zeit verbringen kann. Das ist keine Aufbewahrungsstelle, sondern die Musikschule soll schon fordern können, dass die Schüler auch etwas geben. Und, aber, wo ist die Grenze zum autoritären System bzw. wo ist die Grenze zum Laissez-Faire-System? Das ist immer ganz schwer und ich glaub, da muss man einfach aufmerksam sein und permanent nachbessern für sich selber, aber auch für die Institution und für die Schüler permanent kontrollieren: Ist es jetzt zu viel? Ist es zu wenig? Macht das Sinn? Hat das keinen Sinn? Es ist, glaub ich, auch immer ganz schwierig, dass sobald etwas geschrieben ist, sobald Statuten erlassen sind, sobald Gesetze erlassen sind, ist die Gefahr sehr, sehr groß, dass man zum Vollstrecker des Gesetzes wird und das Gesetz nicht mehr Vollstrecker deiner Ideen ist, sagen wir mal so* (IP 06: E-Gitarre).

Warum wird also das Üben als unabdingbar betrachtet? Schüler müssen in den Augen der Interviewpartner üben,

– damit sich ein musikalischer Lernprozess überhaupt einstellen kann,
– damit sie durch die Kompetenzsteigerung motiviert werden bzw. motiviert bleiben oder
– damit die finanziellen Ressourcen der Musikschule optimal – d. h. gezielt für die musikalische Förderung musikinteressierter Menschen – genutzt werden.

Wie sehen das aber jene, die das Üben nicht als unabdingbar betrachten? Warum müssen Schüler ihrer Meinung nach nicht üben?

IP: [...] *und ich differenziere da sehr, ob das einer ist, der immer saufaul ist oder ob das jemand ist, der ein unglaublich stressiges Leben hat und der das einfach macht, damit es ihm besser geht. Also als Ausgleich. Ich hab eine Oberärztin vom AKH oder so was, der werd ich nicht sagen: „Wieso hast du nichts geübt?" Weil wenn die die Wahnsinnswoche gehabt hat und dann noch drei Kinder zu Hause hat, und einfach kommt, weil sie was Kreatives braucht zum Ausgleich, dann stehen die Stunden für sich. Und das ist auch okay* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Für manche Interviewpartner kann der Instrumentalunterricht – zumindest fallweise – für sich stehen: Der Musikschulunterricht erfüllt Funktionen, die weit über die des musikalischen Lernens hinausreichen, und es ist aus der Sicht mancher Befragter legitim, Unterricht aus diesen Gründen in Anspruch zu nehmen und zu erteilen. Relevant ist also nicht, ob der Schüler übt, sondern eher, warum er (nicht) übt und inwiefern der Lehrer seine Motive nachvollziehen und akzeptieren kann.

Eine solche Differenzierung erfolgt natürlich aufgrund von Wahrnehmungen und Einschätzungen der Lebensrealität der Schüler: ihrer Lebensbedingungen, ihrer Ziele, ihrer Persönlichkeitseigenschaften, ihrer Umgebung usw. Diese Perzeptionen stehen im Zentrum des nächsten Abschnitts.

6.1.2 Wahrnehmungen des Phänomens des Nicht-Übens. Ursachezuschreibungen und ihre Konsequenzen

Warum üben Schüler nicht? Welche Ursachen stehen dahinter und wie werden diese Ursachen von den Musikschullehrkräften bewertet?

Ich differenziere da sehr, ob das einer ist, der immer saufaul ist oder ob das jemand ist, der ein unglaublich stressiges Leben hat. Nicht üben wollen oder nicht üben können?

Der erste Faktor, der diesbezüglich von den Befragten thematisiert wurde, war das Spannungsfeld zwischen Faulheit/Desinteresse und Zeit-/Leistungsdruck. In den Wörtern der Gesangslehrerin im vorangehenden Zitat: Ist der Schüler saufaul bzw. desinteressiert oder hat er einfach ein unglaublich stressiges Leben?

IP: Kinder zu unterrichten ist sowas, es is manchmal schön, ich machs nicht ungern, aber des müssen ganz besondere Kinder sein. Die meisten ja, die haben

keine Unterstützung von den Eltern und die wollen ja gar nichts. Das is sowie reiten oder Pingpong spielen oder irgendsowas. Also die üben auch sehr wenig und das is leider… das is wirklich schade. Wenn man sich so viele Gedanken macht und versucht irgendwas Gutes zu machen, des is kein fruchtbarer Boden. Nicht? (IP 03: Klavier)

IP: Und ich unterrichte wirklich so, dass ich oft viel zu wenig fordere, weil ich sehe, was die Kinder für einen Druck von außen haben. Ich spür das ja, ich sehe das ja. Ich kriege ja von ihrem Leben doch einigermaßen was mit (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Ein eigenes Kapitel, das den Rahmen dieser Arbeit schlichtweg sprengen würde, stellen hier die Wahrnehmungen der Interviewpartner von den „Kindern und Jugendlichen unserer Zeit" dar. Viele Fragen werden hier aufgeworfen: Können sich Kinder und Jugendliche noch für etwas interessieren? Verlieren sie – womöglich aufgrund der Reizüberflutung und des Überangebots an Freizeitaktivitäten – die Fähigkeit, sich für etwas zu begeistern, sich mit etwas dauerhaft zu beschäftigen? Wird ihnen in der Schule, von den Eltern, in der Musikschule zu wenig, zu viel abverlangt? Haben sie überhaupt Zeit, Ruhe, Energie, um eigene Interessen zu verfolgen? Was ist überhaupt für sie möglich?

IP: […] *wenn man Kindern selber die Möglichkeit lässt, sie können sich aussuchen zwischen üben und nicht-üben, werden sie immer das Nicht-Üben vorausziehen. Immer. Oder sagen wir zu neunundneunzig Prozent.* […] *Und die haben genug andere Sachen, die sie eben machen* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Früher wars nicht besser, früher wars anders. […] *weil die Kinder nicht viel anders zu tun hatten* (IP 03: Klavier).

IP: Also ich sehe bei einigen Kindern oder vor allem auch bei den Jugendlichen, die kommen um fünf heim, oder halb sechs, haben dann vielleicht… teilweise müssen sie dann echt noch was lernen, weil sie irgendwie nicht nachkommen sonst, oder vielleicht auch nicht, aber wird abendgegessen, ja, also ich verstehe das, dass es manchmal wirklich schwierig ist für Kinder noch zu üben. Einen hab ich […] *Der hat da ganz lange Schulzeit und kommt, glaube ich, erst um sechs, halb sieben oder so heim, ja? Regelmäßig. Ich meine, der macht in der Schule einiges mit dem Fagott, und da haben wir jetzt ausgemacht, dass er das Fagott in der Schule hat, dass er da in seinen Freizeiten Fagott üben kann und so.* […] *Und die sind dann müde, ja?* (IP 11: Fagott)

Solche Fragen versuchen manche Interviewpartner in jedem Einzelfall abzuklären und ihren Unterricht an die gegebenen Umständen anzupassen.

IP: [. . .] *natürlich schaue ich mir auch an, in welcher Situation ist das Kind. Ist es eben. . . um wie viel Uhr kommt es regelmäßig heim, wie ist es zu Hause, wie gern haben es die Eltern, wenn das Kind zu Hause spielt oder wie willkommen ist das überhaupt und so. Das muss man alles immer ein bisschen abchecken. Und je nachdem mach ich dann auch unterschiedlich. . . also tu ich unterschiedlich auf das Üben beharren* (IP 11: Fagott).

Diese Problematik taucht nicht nur bei Kindern und Jugendlichen auf, sondern auch bei erwachsenen Schülern. Wie schätzen die Interviewpartner die Lage hier ein?

IP: Also die Erwachsenen haben meistens von sich aus die Motivation zu üben, weil die wollen das ja wirklich total machen, ja? Die wollen damit was erreichen. Also für sich nur, nur für sich, jetzt nicht beruflich oder so. [. . .] *Und die machen genau so viel, wie ihnen es ihr Beruf erlaubt, ja? Und da ist es dann auch einmal nicht schlimm, wenn sie einmal zwei, drei Wochen einen Stress haben im Beruf und nicht so viel weitergeht. Das ist mir dann also egal unter Anführungszeichen, also da hab ich kein Problem damit. Weil die machen das, weil sie es wirklich selber volle wollen ja, weil ihnen das taugt und weil sie was weiterbringen wollen* (IP 11: Fagott).

Der Fall der Erwachsenen wird insofern anders bewertet, dass die Interviewpartner bei ihnen von einer starken Motivation ausgehen können. Dies verdeutlicht einen wichtigen Aspekt, der nicht nur den Unterricht mit Erwachsenen betrifft: Hat die Lehrkraft den Eindruck, dass Interesse vorhanden ist und nur äußere Umstände das regelmäßige Üben hindern, dann ist meistens ihre Bereitschaft größer, die Stunden für sich stehen zu lassen.

Sobald die Sonne scheint, ist es mit dem Üben vorbei. Die unbeeinflussbaren Faktoren: Jahresphasen, Schülertypen, Altersstufen

Ein weiterer Erklärungsversuch des Nicht-Übens geht von Aspekten aus, die im Berufsalltag der Lehrkraft immer wieder auftauchen und dementsprechend für sie einen gewissen Mustercharakter erlangen: Jahresphasen, die das Übeverhalten aller Schüler auf eine bestimmte Weise beeinflussen;

Schülertypen, die ein bestimmtes Lernverhalten aufweisen; Altersstufen, die bestimmte Probleme in Bezug auf das Üben mit sich bringen.[1]

IP: Schulanfang ist eigentlich meistens super, ja, also da sans no irgendwie motiviert, da sans ausgerastet wirklich, also das merkt man. Dann sans auch im Kopf frei, und da geht einfach wahnsinnig viel. Also i sag immer, beste Zeit is immer von September bis Weihnachten oder eigentlich naja bis November, Ende November, weil nachher san eh schon die Weihnachtsspielereien und dann hast eh nur mehr das. Aber i sag immer, das sind die drei Monate wos, wos am meisten weitergeht, eigentlich. [...] *Und nachher, ja dann is eben die Sache, meistens san dann im März oder so herum eben Leistungsabzeichen, das ma für das nachher no übt, aber nachher is dann eigentlich aus mit dem Üben.* [Lacht] [...] *Sobald die Sonne scheint, is irgendwie vorbei* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Weil ein Kind, das gern mit anderen zusammen ist und davon viel lernt und profitiert, wird wenig davon haben, wenn ich sag, es muss drei Stunden pro Tag alleine zu Hause üben. Dann wird der Lerneffekt nicht groß sein (IP 01: Violoncello).

IP: Und ich glaube, ein kleines Kind kann nicht wirklich alleine üben. Also ich kann mir das nicht vorstellen (IP 12: Violine).

Jahresphasen, Schülertypen, Altersstufen – gemeinsam haben diese Faktoren eines: Sie sind unveränderbar. In diesem Sinne hat dieser Erklärungsversuch etwas Entlastendes: Ist die Ursache des Nicht-Übens für die Lehrkraft nicht beeinflussbar, dann geht es nur darum, Geduld dafür aufzubringen, das Arbeitskonzept daran anzupassen und eventuell die Eltern in die Pflicht zu nehmen (siehe 6.3.1). Darüber hinaus stellen sich manche Lehrer die Frage, ob sie für alle Schülertypen die bestgeeignete Option darstellen.

---

[1] Diese Sichtweise entspricht den Ergebnissen von Christian Harnischmachers Untersuchung über den Einfluss von Persönlichkeitsvariablen auf die Tätigkeit des Übens: *Die Vermittlung von Übestrategien muß die Persönlichkeit des Übenden berücksichtigen. Nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie kann angenommen werden, daß Instrumentalschüler nicht nur individuell üben, sondern daß sie dieses Übeverhalten unter Umständen sogar brauchen. Demnach erscheint es wenig sinnvoll, wenn ein Instrumentallehrer jedem seiner Schüler die gleichen Übestrategien empfiehlt. Dies gilt um so mehr, als musikpsychologische Studien bislang keinen eindeutigen Beleg für die Überlegenheit einer speziellen Übemethode gegenüber anderen Methoden nachweisen konnten* (Harnischmacher 1993 S. 188).

IP: Und ich glaube, es ist auch hoffnungslos, wenn jetzt ein Kleinkind zu Hause alleine übt. Im Notfall geht auch, aber so weit, halbe Stunde vielleicht sollte drinnen sein, dass die Eltern mit Kindern üben (IP 12: Violine).

IP: [...] *es gibt witzigerweise auch Schüler, die fragen mich dann nach harten Übungen und Tonleitern üben und Skalen und Tonkombinationen, und die üben das dann wie blöd zu Hause.* [...] *es gibt Typen, die üben einfach so eher. Und ja, also ich kann mir vorstellen, dass ich nicht unbedingt für jeden Typen auch geeignet bin als Lehrer. Also ich kann mich nicht auf alle gleich gut einstellen* (IP 10: Dudelsack).

Üben müssen sie einmal lernen. Üben als Lernprozess

Solchen – für die Lehrkraft unbeeinflussbaren – Faktoren steht die Thematik des Üben-Lernens als Pendant gegenüber: Für manche Lehrer ist das (Nicht-)Üben ihrer Schüler eine Frage der Erfahrung und des Könnens.

IP: Üben müssen sie einmal lernen und das können sie nur beim... Wenn sie nicht schon irgendwas in der Richtung gemacht haben oder sehr konzentriert sind, dann muss ich ihnen jetzt zeigen, wie sie am sinnvollsten üben sollen. (IP 01: Violoncello).

Es mag also doch Schülertypen geben, die bestimmte, für das Üben förderliche oder hinderliche Eigenschaften mitbringen (z. B. Schüler, die sich gut konzentrieren können). Die Übekompetenz – und damit die Bereitschaft zu üben – hängt aber auch mit den Erfahrungen zusammen, die ein Schüler in seinem Leben gemacht hat, und mit der Fähigkeit des Lehrers, diesen Erfahrungsschatz im Unterricht aufzubauen. Die Lehrkraft nimmt sich also hier der Problematik des Übens an und ist bereit, sich im Unterricht damit zu befassen.

Interessanterweise ist diese, in der instrumentalpädagogischen Literatur massiv vertretene Sicht-weise (vgl. Ernst 2006a; Mantel 2004; Klöppel 1996) bei den Befragten verhältnismäßig unterrepräsentiert. Die Auseinandersetzung der Interviewpartner mit der Thematik des Übens im Unterricht scheint eher darauf abzuzielen, dass das Üben überhaupt bzw. in ausreichendem Ausmaß stattfindet, als dass der Übeprozess eine bestimmte Qualität erlangt (siehe 6.1.4).

Ich hab mich immer gefragt, warum kommt der zu mir? Die Befriedigung anderer Bedürfnisse durch den Instrumentalunterricht

IP: Einen hab ich gehabt, der hat nur, ein E-Bassist, der ist wirklich nicht wegen dem E-Bass-Spielen zu mir gekommen, nachher bin ich draufgekommen, warum. Der hat die ganze Zeit nur geslappt. Das hat er sich selber beigebracht, weil das kann ich nicht. [. . .] *Und er hat super geslappt, ja? Er hat praktisch Tag und Nacht nur dieses Slappen geübt. Er hat auch. . . in der Schule ist er zweimal durchgefallen. Also wirklich so eine Geschichte. Der war zwei Jahre bei mir. Und hat von mir nicht E-Bass spielen gelernt, sondern weißt du was? Ich bin dann draufgekommen, warum er zu mir gekommen ist. Weil das war so eine echt schwierige Lebensphase von ihm. Und er hat jemand gebraucht, der unbeirrbar ist.* [. . .] *Ich hab mich immer gefragt, warum kommt der zu mir? Weil die basstechnischen Sachen oder so, was ich ihm sage, bassmäßig, das nimmt er eh nicht auf. Dann hab ich es geschnallt, warum.*
I: Und war das für dich ein Problem?
IP: Ja, ich hab mich halt gefragt, was tu ich da? Und das ist auch ein Aspekt beim Unterrichten, dass man oft viel, viel mehr oder etwas ganz anderes ist für die Kinder als einem selber bewusst ist. Die brauchen oft mich als Lehrerin in ganz anderen Aspekten als ich glaube das. Aber ist auch okay.
I: Also für dich ist das okay?
IP: Ja. Ja. Warum nicht? (IP 09: Klavier, Kontrabass)

IP: Und ich merke auch bei einigen Schülern, die aus sozial ein bisschen problematischen Umfeldern kommen, ist es total wohltuend, regelmäßig in die Musikschule zu kommen, zu ihrer Fagottlehrerin, und da eine schöne Stunde zu erleben, und mit den Schülern vorher und nachher ein bisschen, und auch, also innerhalb der Musikschule eben der Austausch, ich meine Orchesterprojekte, Kammermusikprojekte (IP 11: Fagott).

In diesem Kapitel ist bereits mehrmals von jenen Schülern die Rede gewesen, die den Instrumentalunterricht aus anderen Gründen als die der musikalischen Weiterentwicklung besuchen: die Oberärztin, die Musik als kreativen Ausgleich braucht; das Kind, das gern mit anderen zusammen ist; die Erwachsenen, die etwas für sich erreichen wollen; der Schüler, der jemanden braucht, der unbeirrbar ist; oder jene, die aus einem problematischen Umfeld kommen und die Musikschule als wohltuenden Ort erleben. Dass für diese Schüler das Üben nicht unbedingt zentral ist, ist – auch für Musikschullehrkräfte – verständlich. Für einige von ihnen stellt sich hier nur die Frage, ob sie als Musikschullehrer diese Funktion übernehmen wol-

len/sollen bzw. inwiefern die Musikschule für diese Aufgaben zuständig ist. Oder wie der E-Gitarre-Lehrer formulierte: Darf jeder in der Musikschule einfach nur Zeit verbringen oder soll die Musikschule auch etwas fordern? (siehe 6.1.1)

Welchen Raum soll das Üben einnehmen?

Schließlich stellen manche Lehrer eine fast ketzerische Frage: Ist (ein Mehr an) Üben immer wünschenswert?

IP: Und dann kommt schon das nächste Problem für mich dazu… dass [junge Musiker] *so viel Zeit am Instrument verbringen müssen, damit sie den technischen Niveau halten können, dass sie keine Zeit mehr haben Musik zu hören. Was wir gehabt haben. Wir sind in Konzerte gegangen. Wir haben gefragt, gebeten, ob wir hineinsitzen dürfen bei der Generalprobe oder so was. Und waren irrsinnig glücklich, dass wir haben Musik hören können. Die Zeit haben diese Generation nicht* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Naja, es is die Frage, wann die Kinder schon von klein auf immer nur eigentlich… auch vielleicht manches Mal gedrillt werden auf diese Wettbewerbe und so weiter und dann immer nur auf Üben aus sind, ob da der soziale Hintergrund auch dabei noch im Vordergrund steht. Also für mi ist dabei trotzdem immer das Soziale dann auch wieder wichtig, ja. Und net nur auf Druck das Ganze machen (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Sicherlich spielt das Üben für musikalische Lernprozesse eine wichtige Rolle; es kann aber auch einen so großen Raum einnehmen, dass andere Aktivitäten darin kaum Platz haben, auch Aktivitäten, die für die persönliche und musikalische Entwicklung genauso wichtig sind. Damit beginnt sich hier eine weitere Themenkonstellation abzuzeichnen: Wann beginnt das Beharren auf Üben Züge von Leistungsdruck und Drill anzunehmen?

6.1.3 Die Gratwanderung zwischen Leistungsdruck und Übermotivation – und die Definition der Lehrerrolle

Ein Blick auf den letzten Abschnitt lässt eines feststellen: Das Üben der Schüler mag so oder so ausfallen; es ist aber nur selten eine Selbstverständlichkeit. Lehrer sind, ob sie wollen oder nicht, immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass ihre Schüler nicht oder zu wenig üben. Auch jene, die

meinen, dass alle ihre Schüler üben, geben an, dass dieser Umstand besonderen Auswahlverfahren zu verdanken ist. Sie haben sich also auch – wenngleich im Vorfeld des Unterrichtsprozesses – mit dem Nicht-Üben auseinandergesetzt und daraus Schlüsse für die Gestaltung ihrer Klasse gezogen.

IP: Also ich nehme die Kinder, die wirklich Blockflöte oder Gambe lernen wollen. [. . .] *Also mir ist einfach die Motivation wichtiger. Und ich habe auch schon Kinder gehabt, die zwar sehr musikalisch sind, aber entweder zu Hause keine Möglichkeit finden zu üben oder es einfach nicht wichtig finden oder von den Eltern nicht so unterstützt werden, dass Musik etwas Wichtiges ist. Und ohne Üben kann ich kein Instrument spielen. Ja? Und wenn das nicht funktioniert, dann gehts einfach nicht* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Das Üben mag also als wichtig, sogar als unabdingbar betrachtet werden; es ist aber nicht für jeden Instrumentallehrer möglich bzw. wünschenswert, Schüler, die nicht üben, vom Unterricht auszuschließen. Welche Handlungswege stehen einer Lehrkraft hier offen?

Das ist natürlich immer eine Gratwanderung. Zum Üben motivieren oder zum Üben bedrängen?

IP: Und jetzt bei Jugendlichen und Kindern bin ich auch oft sehr vorsichtig, um sie nicht zu sehr unter Druck zu setzen, dass üben einfach so ein negatives Wort wird, ja? Oder eine Verpflichtung so wie Hausübung machen. Also das ist mir immer total wichtig. Dass sie das Wort üben nicht eben wie eine lästige Verpflichtung wie Hausübung erleben. Das ist natürlich immer eine Gratwanderung und es gelingt auch nicht immer. Es ist manchmal einfach so, trotzdem so, und manchmal gelingt es aber auch, es ihnen wirklich als Teil des Tagesablaufs, den sie genießen, den sie gerne machen, ihnen beizubringen sozusagen. Und das ist für mich der Idealfall bei Kindern und Jugendlichen. Wenn das für sie zum Tagesablauf dazu gehört und sie es echt gerne machen (IP 11: Fagott).

IP: Ich glaube, dass bei Unterricht es wichtig ist, also erstens, dass die Kinder Freude an Musik haben. Ja, also im Vordergrund ist es trotzdem das. Ob sie sich sehr weit entwickeln oder nicht, ob sie sehr begabt sind oder nicht. Freude ist wirklich wieder nicht Spaß, nicht irgendwie spielen und weiter spielen, sondern schon das ernst nehmen, aber ich glaube manchmal in bestimmten Zeiten kann man das gar nicht so ernst nehmen. Es ist. . . jedes Kind ist anders. Aber trotzdem, dass er nicht Freude verliert ein Instrument zu spielen. Da muss man vielleicht ein bisschen nachgeben, ein bisschen mehr oder weniger. Aber dass er mit Freude in die Stunde kommt. Und dass er Lust hat zu Hause zu üben (IP 12: Violine).

Da muss man vielleicht ein bisschen nachgeben, ein bisschen mehr oder weniger: Viele Musikschullehrer sind der Meinung, dass sich bei der Problematik des Übens Druck und Motivation die Waage halten sollten. Um dem Üben einen Platz im Leben des Schülers zu verschaffen, bedarf es meistens eines gewissen Nachdrucks von der Lehrerseite. Wird dieser Nachdruck aber zu groß, dann kann das die Beziehung des Schülers zu seinem Lehrer, seinem Instrument und zur Musik belasten und nicht nur dem Üben, sondern überhaupt der musikalischen Beschäftigung abträglich sein. Üben kann ein negatives Wort werden, als lästige Verpflichtung erlebt werden und die Freude an Musik kann damit in den Hintergrund geraten. Diese Gratwanderung zwischen Leistungsdruck und Übemotivation ist eine, die in der Musikschularbeit zu schaffen ist und die leider nicht immer gelingt.
Ferner stellen sich manche Interviewpartner die Frage, ob ihnen bzw. den Kollegen immer ihre eigene Haltung in Bezug auf diese Gratwanderung bewusst ist. Wenn ein Lehrer seinen mit Schulverpflichtungen überlasteten Schüler vor die Entscheidung stellt, nur Unterricht zu nehmen, „wenn er Lust hat, das Instrument zu spielen“ – und das heißt im Klartext: zu üben –, übt er damit nicht bewusst oder unbewusst Druck aus? Manche Musikschullehrer fragen sich: Sind wir uns immer über unsere eigenen Ansprüche im Klaren?

IP: Also ich glaube eben, dass ich zum Beispiel auch an meine Schüler höhere Ansprüche habe, als ich selber glaube, dass ich sie habe. Ich glaube, ich erwarte eigentlich schon ziemlich viel. Und sie checken dann eh, wenn sie es überhaupt nicht schaffen, dann sind sie bei mir halt, dann macht es irgendwann keinen Sinn mehr. Ja. Und sie merken es auch selber, es macht dann keinen Spaß, wenn sie einfach ein Jahr lang nichts dazu lernen. Also das merken sie dann schon selber und das gebe ich ihnen auch zu verstehen. Also und dann läuft, verläuft es meistens eh im Sand (IP 11: Fagott).

Letztlich läuft aber alles auf eine Frage hinaus, meint die folgende Interviewpartnerin: Wie definiere ich für mich die Rolle des Musikschullehrers? Wie definiere ich meine Aufgabe? Und wie groß ist meine Bereitschaft, den eventuell in der Musikschularbeit anzutreffenden Leistungsdruck an meine Schüler weiterzugeben?

IP: Ja, meine Kollegin lebt [im Ort x]*, hat zwei sehr begabte Kinder.* [. . .] *Und was sie erzählt über den Musikschulbetrieb* [dort]*, das ist so eine Welt von Leistung, Leistungsdruck, Ehrgeiz, Karrierestreben, und da werden so hohe Anforderungen gestellt an Kinder, die auch nicht älter sind als meine Schüler. Und die müssen zum Teil einem so hohen Druck standhalten und so hohe Leistungen bringen, davon können. . . ja, da kommen meine Schüler nie hin. Das ist ganz logisch. Weil sie den Übeaufwand nicht bringen können, auch nicht wollen. Und meiner Meinung nach auch nicht müssen. Weil das kommt jetzt auch in mein Selbstverständnis als Musiklehrerin hinein. Ich sehe mich wirklich als eine, die einen Zugang zur Musik, einen Zugang zur Kunst herstellen will, einen Zugang zur aktiven Beschäftigung mit Musik, ja? Und wenn dann jemand sehr begabt ist, und ich hab so eine, dann fördere ich die. Und dann fördert die ganze Musikschule dieses Mädchen oder diesen Menschen* [. . .] *Und dann freuen wir uns alle. Und dann machen wir alles, damit sie ihr Ziel erreichen kann, ja? Und das sind aber nicht sehr viele in der Musikschule. Und mir ist es persönlich wichtiger, dass jemand sein ganzes Leben lang gerne sein Instrument spielt.* [. . .] *Weil ich könnt diesen Leistungsdruck erstens selber nicht aushalten und ich möchte ihn auch nicht weitergeben.* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Ich bin kein Animateur. In welchem Ausmaß ist der Lehrer für die Übemotivation und -bereitschaft verantwortlich?

Zum Üben motivieren, die Relevanz des Übens verdeutlichen, die Eltern in die Pflicht nehmen, Strategien entwickeln, damit das Thema Üben nicht negativ behaftet ist, positive und lehrreiche Übe-Erfahrungen im Unterricht ermöglichen: all dies erfordert natürlich einen gewissen Aufwand. In den letzten Abschnitten wurde dieser Aufwand von den Befragten eher positiv bzw. als immanenter Teil ihrer Arbeit dargestellt. Diese Meinung wird allerdings nicht einstimmig vertreten.

IP: [Es kann sein]*, dass* [meine Schüler] *nicht in den Unterricht kommen, weil sie einen Auftritt haben, oder Proben.*
I: Und ist das für dich ein Problem?
IP: Nein, nicht, das ist ihre Verantwortung. Ich sehe das einfach so. Und ich schimpfe auch nicht, wenn sie nicht kommen [. . .] *Also mir macht es nichts, wenn der nicht übt und nicht kommt, das ist nicht mein Problem* (IP 10: Dudelsack).

IP: Meine Aufgabe ist es nicht, ein Kasperl zu machen und dass [der Schüler] *motiviert wird etwas zu machen, oder dass ich für ihn übe, ihn dazu bringe zu üben oder sowas. Die Motivation muss von ihm selber aus kommen. Ich bin kein Animations-*

– wie sagt man? –, kein Typ, der jetzt bei einem All-Inclusive-Dings animiert, dass die etwas machen wollen oder nicht. Und das ist auch ein wichtiger Punkt, finde ich. Ganz am Anfang, als ich angefangen habe zu unterrichten, habe ich gedacht, ich bin verantwortlich für das, was die Kinder draußen machen oder sowas. Ob sie weiterkommen, ob sie nicht weiterkommen, oder sowas. Aber in Wirklichkeit ist es so, dass es nicht meine Sache ist. Das ist deren eigene Sache. Und ich kann ihnen versuchen, Zugang zur Musik verschaffen. Aber ich kann niemandem garantieren, dass er einen Zugang findet. Und das muss man auch verstehen (IP 05: Schlaginstrumente).

Die im letzten Abschnitt aufgeworfene Frage der Lehrerrolle stellt sich hier mit einer größeren Aufdringlichkeit: Wann wird der Punkt erreicht, an dem sich der Lehrer nicht nur der Problematik des Übens annimmt, sondern sogar die ganze Verantwortung dafür übernimmt? Wann wird er zum Animateur? Oder aus einer anderen Perspektive betrachtet: Ist die Lernwelt des Übens und Musikhörens nicht ein Raum, der dem Schüler gehört und der dementsprechend voll und ganz in seiner Verantwortung liegen sollte? Dieser Abschnitt hat gezeigt, dass die Interviewpartner hinsichtlich dieser Fragestellungen verschiedene Positionen vertreten und sich in unterschiedlichem Ausmaß für eine adäquate Entfaltung der Übepraxis ihrer Schüler zuständig fühlen.

6.1.4 *Aber in der Orchesterprobe haben sie auch geübt.* Implizite Übebegriffe

Welche Rolle erfüllt das Üben im Kontext der anderen Lernwelten? Und wie eng wird der Begriff Üben definiert? Dieses Thema wurde bereits mehrmals in dieser Abhandlung gestreift: Der Abschnitt 5.2 zeigte, dass das Auftreten eine enorme Rolle für die Übemotivation spielt. Die Lernwelt der Auftritte und die Praxis des Übens stellen sich also – zumindest für einige Interviewpartner – als einander bedingend dar.[2] Und auch in Abschnitt 4.4, als die Gewichtung der Ensembles und des Unterrichts im pädagogischen Konzept der Befragten analysiert wurde, kam das Phänomen Üben

[2] Dieser Zusammenhang beschränkt sich nicht nur auf diese zwei Lernwelten: Für manche Interviewpartner zählen auch die Proben zu jenen Anlässen, die die Schüler zum Üben motivieren.

zur Sprache: Es wurde festgestellt, dass sich die Gewichtung dieser zwei Lernwelten oft genau darin zeigt, ob für den Lehrer das Üben „für den Unterricht“ und das Ensemblespiel gleichwertig sind oder nicht.

IP: [...] *wenn ein Kind im Orchester spielt und die haben jetzt Endphaseprobe und proben jeden Tag, natürlich kommt er mit Soloprogramm nicht und teilweise kommen sie dann unglücklich: „Ich hab nicht geübt, ich hab Orchester gespielt.“ Aber dann dort haben sie auch was geübt. Ja. Vielleicht spielen sie dann ein Konzert zwei Wochen später, gut, aber sie haben was anderes gelernt.* (IP 12: Violine).

Das Üben wird von verschiedenen Interviewpartnern unterschiedlich betrachtet. Für manche Lehrer stellen Üben und Musizieren eng verwandte Phänomene dar: In dem Moment, wo ein Schüler musiziert – sei es allein zu Hause oder gemeinsam mit anderen in einer Probe, bei einem Auftritt oder im Unterricht –, dann wird zugleich geübt. Dieser Vorstellung des Musizierens als Üben steht dem Bild des Übens als systematische und individuelle Auseinandersetzung mit musikalischen und spieltechnischen Problemen gegenüber: Manche Interviewpartner ziehen eine scharfe Trennlinie zwischen Üben und Spielen.[3]

Für die begriffliche Trennung bzw. Zusammenführung dieser zwei Praktiken sprechen verschiedene Argumente (vgl. Biesenbender 2006; Mahlert 2006b; Rüdiger 2006; Richter 2006; Schneider 1992 S. 48). Bei den Interviewpartnern scheinen vor allem die Vorstellungen über musikalische Wissensaneignung am Werk zu sein. Die (Nicht-)Gleichsetzung des Übens und des Musizierens ist darauf zurückzuführen, ob die musikalische Wissensaneignung als ein analytischer Prozess (der systematischen Erarbeitung von Einzelaspekten) oder als ein holistischer Prozess (der Ausein-

[3] Die Diskussion, ob das Üben und das Musizieren als unterschiedliche Phänomene aufzufassen sind und welche Eigenschaften als Unterscheidungsmerkmale der zwei Tätigkeiten gelten können, reicht weit in die Geschichte der Instrumentalpädagogik zurück. Als Beispiele dafür seien hier zwei prominente Figuren der Violin- bzw. Klavierpädagogik angeführt. Der Geiger und Violinpädagoge Carl Flesch meinte: *Entweder man übt oder man musiziert. Tut man beides, kommt keines zu seinem Recht* (Flesch, zitiert nach Biesenbender 2006 S. 347). Eine ganz andere Ansicht vertrat dagegen der Pianist Arthur Schnabel: *Wäre ich ein Diktator, würde ich den Ausdruck „üben“ aus dem Wortschatz streichen, da er für Kinder zu einem Schreckgespenst, einem Alptraum wird. Ich würde sie fragen: „Hast du heute schon Musik gemacht? Wenn nicht – geh und mach Musik“* (Schnabel, zitiert nach Mahlert 2006b S. 9).

andersetzung mit dem Phänomen des Musizierens als Ganzes) betrachtet wird.[4] Damit zeichnet sich hier langsam eine Thematik ab, die bei den Zielvorstellungen eine große Relevanz haben wird: die individuellen Vorstellungen von musikalischem Wissen und musikalischem Lernen (siehe Kapitel 8).

An dieser Stelle wären noch jene Interviewpartner zu erwähnen, die zwar doch zwischen Üben und gemeinsamem Musizieren unterscheiden, aber dem gemeinsamen Musizieren eine viel größere Bedeutung beimessen.

IP: Aber ich glaube das Problem ist, dass die meisten [Schüler] *einfach bei einsamen musikalischen Tätigkeiten glauben, dass man da am meisten lernt. Und gerade beim Singen, glaube ich, dass man irrsinnig viel Feedback braucht. Weil alle, die ganz lang alleine singen, haben meistens eine schlechte Intonation oder schlechtes Rhythmusgefühl und so, weil du kannst dir so Sachen nur lernen, wenn dich wer begleitet, wer anderer. Wenn du dich immer selber begleitest, wirst du schneller, dann wirst langsamer, merkst das nicht einmal. Also brauchst eigentlich unbedingt andere.*
I: Also merkst du quasi eine Diskrepanz: Dass für dich [die Schüler] *mehr lernen in musikalischen Aktivitäten mit anderen als alleine, aber viele von ihnen glauben, dass sie mehr lernen, wenn sie alleine sind?*
IP: Ja, „zuerst muss ich zehn Jahre üben, bis ich… “, ja. Und ich glaube das nicht. Ich glaube am gescheitesten ist, man beginnt so früh wie möglich damit ja. Weil diese Singer/Songwriter, die ganz lang nur allein mit der Gitarre waren, die tun sich so schwer (IP 07: Gesang Popularmusik).

Des Weiteren sei hier auf einen interessanten Aspekt hingewiesen. Bei der Praxis des Übens stellte sich die Fragestellung, *ob* Schüler üben müssen oder nicht, als die relevanteste heraus (ist das Üben unabdingbar?). Wie bereits in Abschnitt 6.1.2 angedeutet, wurde die Frage nach dem Wie (*wie* sollen Schüler üben?) von den Befragten viel seltener und oberflächlicher thematisiert. Hier ist also eine deutliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung des Phänomens Üben von Seiten der Interviewpartner und der in der Literatur tonangebenden Sichtweise, dass das Üben eine zu erlernende Tätigkeit darstellt und dass die Wirksamkeit des Übens eher mit den ver-

[4] Diese zwei Vorstellungen schimmerten bereits im Abschnitt 3.2 durch.

folgten Übestrategien als mit der faktischen Übezeit zusammenhängt, zu erkennen.

Dieser Umstand ließe sich als eine Einengung der Wahrnehmung des Phänomens Üben deuten. Andererseits spielt hier vielleicht die Fokussierung auf den Kontext der Musikschularbeit und die empirische Ausrichtung der Studie eine Rolle. Die Thematik des Übens wurde bereits von der instrumentalpädagogischen Forschung aus den unterschiedlichsten Perspektiven beleuchtet: Trotzdem ist das Üben von durchschnittlich musikengagierten Kindern und Jugendlichen bisher kaum empirisch untersucht worden.[5] Es ist also möglich, dass sich die Gewichtungen der verschiedenen Aspekte, die das Phänomen Üben ausmachen, im Kontext der Musikschule verschieben, und dass die Aussagen der Interviewpartner mit einer solchen Verschiebung – und nicht ausschließlich mit einer engen Wahrnehmung des Phänomens Üben – zusammenhängen.

Schließlich wäre hier zu erwähnen, dass die Einbettung des Übens in die Lernwelt des Privaten dieses Phänomen in einem neuen Licht erscheinen lässt. In der instrumentalpädagogischen Literatur erscheint das Phänomen Üben häufig als eine Praxis, die im engen Zusammenhang mit dem Unterricht steht bzw. stehen soll.

Üben ist das zentrale Lernfeld im Instrumentalunterricht. Zu beglückwünschen wäre die Lehrkraft, die ihren Unterricht so plant und aufbaut, dass Üben in allen seinen Facetten bewusster und integrativer Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses ist. Die Vermittlung der Lern- und Übestrategien ist nun einmal so wichtig, dass sie Zeit und Raum in jeder Unterrichtsstunde benötigt (Ernst 2006a S. 98).

Betrachtet man aber das Üben im Kontext der anderen – die Lernwelt des Privaten konstituierenden – Praktiken, dann wird die Eigenständigkeit die-

---

5 Mahlert z. B. geht bei der Entwicklung seiner Übedefinition von den Übebiographien von Musikstudenten aus (vgl. Mahlert 2006b), der in den letzten Jahren an Resonanz gewinnende Ansatz der *deliberate practice* beruht auf der empirischen Untersuchung der Übepraktiken von außergewöhnlich erfolgreichen Musikern (vgl. Mornell 2009), und auch die Untersuchungen im Bereich des informellen Lernens beschäftigen sich – logischerweise – mit den Übe- und Lernprozessen musikalisch engagierter Jugendlichen (vgl. Kleinen 2003, Green 2002). Eine Ausnahme stellt hier die von Michael Dartsch durchgeführte Befragung von Violinschülern dar, die nach der Suzuki-Methode unterrichtet werden (vgl. Dartsch 2006 S. 220 ff.).

ser Lernpraxis viel deutlicher. Diese Perspektive bestätigt eine von Mahlert im Zuge der Analyse von Übebiographien von Musikstudenten entwickelte These.

Wesentliche Teile der Übepraxis sowohl in frühen wie in späteren Lernstadien sind selbstgesteuert und nicht von unterrichtlichen Vorgaben gelenkt. Mehrfach drängt sich der Eindruck auf, dass das eigentliche Musiklernen neben dem Unterricht bzw. nur in losem Zusammenhang mit ihm geschieht (Mahlert 2006b S. 21).

Die Querbezüge des Übens zu anderen Praktiken, die zur Emergenz der Kategorie *Lernwelt des Privaten* führten, machen deutlich, dass der dieser Praxis innewohnende Eigenwille nicht ausschließlich als Störung (des im Unterricht Gelernten), sondern als eine wesentliche, mit dem Unterricht nicht unbedingt im Zusammenhang stehende, Kraft betrachtet werden kann.

6.2 Hören Schüler überhaupt Musik? Musikhören, seine Funktionen und die Problematik der Einflussnahme

Das Üben ist jene Praxis der Lernwelt des Privaten, die im instrumentalpädagogischen Diskurs am stärksten thematisiert wird. Die Ergebnisse der Studie zeigten aber, dass es zwei weitere Bereiche gibt, die diese Lernwelt genauso prägen und demzufolge als Motoren des Musiklernprozesses des Schülers zu betrachten sind: das Hören von Musik und die Rolle von Musik in der Familie. Dieser Abschnitt ist der ersten dieser Praktiken gewidmet: Welche Beobachtungen machen Musikschullehrer in Bezug auf das Musikhören ihrer Schüler? Welche Schlüsse und Konsequenzen ziehen sie daraus?

IP: Sehr, sehr wichtig ist, dass man so viel wie möglich Musik hört. Ja, und das is etwas das… unglaublich, aber ich versteh das einfach nicht, dass das einfach so vernachlässigt wird. Also weil es sollte ein Nebenfach geben, einfach Musikhören und Musikerklären. Das is, weil es jetzt notwendig, früher wars nicht notwendig. Ja. Weil die Leute zu Hause Musik gemacht haben und gehört haben. Ja, aber jetzt gibts so was nicht. Wer macht schon Musik zu Hause? Ja, und was machen die Kinder? Die hören keine Musik, die spielen Computer oder schauen fern. Und machen irgendwas anderes, und wenn sie Musik hören, dann hören sie nur die Werbung von Fernsehen und die Musik im Supermarkt, ja und Popmusik und so. Und wenn man die gute Musik – und ich sage nicht die klassische, sondern ich sage

die gute Musik – nicht hört, woher soll dann also die Liebe zur Musik kommen? Also dann versteh mas ja auch nicht. Wer will dann Musik machen wollen? (IP 03: Klavier)

Hören Musikschüler überhaupt Musik? Sollten sie mehr bzw. eine andere Musik hören? Und inwiefern ist es legitim oder möglich für einen Musikschullehrer, das Musikrezeptionsverhalten seiner Schüler zu beeinflussen? Diese Fragen werden im Folgenden beleuchtet.

Musikhören – wozu? Die Rolle des Musikhörens im musikalischen Lernprozess

Viele Interviewpartner halten – wie der vorhergehend zitierte Klavierlehrer – das Musikhören für ein Schlüsselmoment des Musiklernprozesses. Warum? Das erste, hier immer wieder anzutreffende Argument ist das der Motivation: Wenn man keine (gute) Musik hört, woher soll die Liebe zur Musik kommen?

IP: Und es ist auch oft passiert, dass Leute zum Beispiel Konzerte gesehen haben und dadurch kommen zu unserem Instrument und sagen: „Ich will auch Schlagzeug lernen“ (IP 05: Schlaginstrumente).

Des Weiteren betonen die Interviewpartner, dass das Musikhören auf eine ganz besondere Weise Aha-Erlebnisse ermöglicht: Ohne eine gewisse Hörerfahrung ist es schwierig, eine Hörvorstellung zu entwickeln und die Impulse, Anweisungen und Normen des Lehrers wirklich nachzuvollziehen.

IP: Und wenn ich ihnen sag, das und das singt man im Jazz, aber auf keinen Fall im Pop, kann nur das große „Ach, ja, sie hat recht“ kommen, wenn man Musik hört und wenn man übt. [...] *ich hab* [im Ort x] *einmal unterrichtet, und wenn irgendwer bei der Prüfung total komisch geklungen hat, hab ich meistens gefragt: „Was hörst du denn für Musik?“ „Na, gar nichts, und ich bin einfach mit mir alleine zu Hause und versuche zu spüren“. Also das ist schon wichtig* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Wenn das Musikhören als so relevant eingestuft wird, dann stellt sich die Frage: Hören aber Musikschüler überhaupt – bzw. genug oder die richtige – Musik?

Wahrnehmungen des Musikrezeptionsverhaltens von Musikschülern

IP: Also das kann ich gar nicht so sagen, was die [Schüler] *so* [hören]. *Die Youngsters kommen halt mit dem iPod herein und was immer da drinnen ist, ich weiß es nicht.* [Lacht] *Sicher nicht das, was sie dann in der Stunde mir vorspielen. Und die Erwachsenen, gut, die hören viel Musik, so wie ich auch, ja? Die gehen ins Konzert und hören sich die Sachen an. Das ist natürlich sehr förderlich, ja? Und bei den ganz Kleinen, ich weiß es nicht so wirklich, was die… Ich gehe einmal davon aus, die hören schon Musik, aber manchmal erzählen sie mir ein bisschen was, aber eigentlich nicht wirklich. Also ich kann dann… ich weiß das auch nicht. Ich muss da zugeben, also ich kenn das alles nicht, ja?* [Lacht] *Ich hab keine Ahnung, von was die reden, ja?, wenn sie mir da erzählen, was sie hören* (IP 08: Kontrabass).

Die Wahrnehmungen der Interviewpartner über das Musikhören ihrer Schüler machen einen ersten, bedeutenden Aspekt sehr deutlich: Die Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik ist im wahren Sinne des Wortes „privat". Diese Lernwelt entfaltet sich zu Hause, in der Familie, im Freundeskreis, oft ganz allein im Schlafzimmer, mit dem Instrument, dem Computer, dem Fernsehen, dem iPod. Sie entzieht sich sozusagen dem Lehrerblick und wird somit zu einer Art Blackbox: zu einer Lernwelt, bei der nur die Wirkungen – und nicht die Prozesse – für den Lehrer sichtbar sind. In diesem Sinne ist es nicht überraschend, wenn einige Interviewpartner gar nicht sagen können, welche Musik ihre Schüler hören.

Trotzdem nehmen Lehrer doch aufgrund dessen, was im Unterricht sichtbar wird, Bewertungen über diese Lernwelt vor: Aufgrund des in der Woche erreichten Lernfortschritts, aufgrund dessen, was Schüler von sich aus erzählen, aufgrund kleiner im Unterricht wahrgenommener Details (*sie kommen mit dem iPod herein*), machen sich Musikschullehrer ein Bild von dieser privaten Welt und schätzen ein, inwiefern sie sich mit ihrer Vorstellung eines adäquaten Umfelds deckt. Die Einschätzungen des Übens wurden bereits ausführlich dargestellt. Wie wird dann das Musikhören betrachtet?

IP: Na, es gibt einige, die viel Musik hören. Es gibt aber auch ein paar, ich glaub, die hören kaum was (IP 01: Violoncello).

IP: Als ich ein Kind war, dann… ja es gab wirklich Zeiten, wo wir alle, wirklich uns im Wohnzimmer… also waren und Musik gehört haben. Wir haben einfach Schallplatten gehört. Also wer macht das heute? Von meinen Schülern gar, gar

niemand. Ja, ich kenne niemanden, der sowas macht. [. . .] *es gibt ein paar, wo es ja. . . es sind aber sehr, sehr wenige. Und also des zählt nicht, weil des sind nur Ausnahmefälle* (IP 03: Klavier).

Eines ist für so gut wie alle Interviewpartner evident: Was das Musikhören betrifft, bestehen große Unterschiede zwischen den verschiedenen Schülern. Manche Schüler hören viel Musik, gehen sogar oft ins Konzert, während andere kaum Musik hören. Einige Befragte bringen diese Unterschiede mit Altersstufen in Verbindung: Kleine Kinder haben wenige Gelegenheiten, Musik zu hören, während Jugendliche und vor allem Erwachsene sowohl einen ausgeprägteren Musikgeschmack haben als auch viel breitere Möglichkeiten mit Musik in Berührung zu kommen. Für andere Interviewpartner sind die Unterschiede in Bezug auf das Musikhören eigentlich Anzeichen einer hoch problematischen gesellschaftlichen Entwicklung: Das Hören von Musik geht verloren, meinen sie; es wird zum Ausnahmefall.

Andere Interviewpartner führen weitere Differenzierungen an. Manche betonen die Relevanz der Eltern beim Schaffen von Gelegenheiten Musik zu hören. Andere meinen, dass, wenn das aktive Musizieren im Leben einen großen Raum einnimmt, das Musikhören sozusagen automatisch erfolgt.

IP: [Die Schüler] *gehen meistens mit Eltern* [ins Konzert]. *Das heißt, die Eltern spielen große Rolle, sie müssen* [sich] *das leisten, sie müssen Zeit finden, sie müssen alles* (IP 12: Violine).

I: Gehen deine Schüler in Konzerte?
IP: Ahm, glaub i a net wirklich, na. Glaub i net, weil i sag amal, sie spieln selber mit in Konzerten, in Musikvereinen oder im Musikschulorchester und so wirken sie selber bei den Konzerten mit, und glaub i net, dass sie irgendwo anders hingehen (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Darüber hinaus betonen viele Interviewpartner, dass Schüler doch Musik hören, aber nicht solche, die sie dann in der Stunde spielen. Sie beobachten also eine Diskrepanz zwischen den Hörinteressen des Schülers und der Unterrichtsliteratur bzw. den in der Musikschule verfolgten Interessen. Allerdings: Ist das überhaupt ein Problem?

IP: Also, ich muss ehrlich sagen, i glaub net, dass sie sich wirklich die Musik anhören, die was sie nachher auch spielen, oder so. Glaub i eher net.

I: Und andere Musik?
IP: Ö3[6] [Lacht] (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [Meine Schüler] *hören auch Musik, sehr viel, aber oft nicht die Musik, die wir jetzt machen, aber auch andere.*
I: Ist das für dich ein Problem?
IP: Nein, überhaupt nicht, nein. Nur bei manchen Sachen kann ich nicht mitreden (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Meine Schwester ist Pianistin, und ich hab das immer geliebt, wenn sie… oder Schubert-Impromptus geübt hat. Mir hat das so total viel gegeben und sehr viel Begeisterung für die Musik gebracht. Und das würde ich natürlich meinen Schülern auch wünschen, aber ja, das ist natürlich sehr schwierig. Zu sagen: „Kauft euch Schubert-Impromptus und hört sie euch daheim an." Das wäre zu viel erwartet sozusagen, ja. Bin schon froh, wenn sie eben am eigenen Instrument üben (IP 11: Fagott).

Für manche Interviewpartner ist es nicht problematisch, wenn ihre Schüler andere Musik hören als die, die sie spielen. Da sie meistens in diesen Musikbereichen keine Experten sind (*bei manchen Sachen kann ich nicht mitreden*), ist es für sie nachvollziehbar, dass ihre Schüler diese Interessen eher alleine als an ihrer Seite verfolgen. Dagegen wünschen sich andere Lehrer, dass ihre Schüler sich intensiver mit der Musik des Unterrichts beschäftigen: Sie glauben, dass dies ihre Motivation viel stärker beflügeln würde als es jetzt der Fall ist. Darüber hinaus stellen sich die Interviewpartner oft die Frage nach der Qualität der Musik, die ihre Schüler hören. Sie bezweifeln, dass die in den Medien übermächtig präsente Musik gut genug ist, um ein tief greifendes Interesse für Musik zu entfachen.

Manche Interviewpartner entgehen sozusagen dieser Problematik, indem sie von den Hörpräferenzen ihrer Schüler ausgehen, wenn es darum geht, das Unterrichtsrepertoire festzulegen.

IP: Ich möchte unbedingt, dass ihnen das auch Spaß macht. Und wenn sie sagen, sie lieben Rock über alles, dann werde ich kein Jazz-Standard aussuchen (IP 07: Gesang Popularmusik).

[6] Ö3 ist der in Österreich meist gehörte Radiosender und strahlt vorrangig Mainstream-Popmusik aus.

I: Bedeutet das, dass du auch versuchst, die Musik mit ihnen zu machen, die sie hören?
IP: Ja, unbedingt. Weil sonst üben sie nicht so viel (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Manche sagen: „Ach, bring mir einfach bei, was du möchtest, und ich spiel das." Und ein paar sagen: „Ich möchte unbedingt nur diese Musical-Sachen spielen." Weil die hören das, die gehen mit den Eltern oder mit Freundinnen und Freunden hin. Und dann kommen sie mit „Tanz der Vampire" und alle diese Geschichten (IP 09: Klavier, Kontrabass).

In manchen Fällen ist dieses Vorgehen also Teil der Unterrichtsphilosophie, in anderen ein Versuch, die Übebereitschaft zu steigern, und in wieder anderen ergibt es sich aufgrund von Impulsen der Schüler.

Ich habe ein Lied im Radio gehört. Autodidaktisches Lernen und Instrumentalunterricht

Schüler kommen oft mit dem Wunsch in den Unterricht etwas zu spielen, das sie irgendwo gehört haben.

IP: Einen hab ich gehabt, der hat nur, ein E-Bassist [. . .] *Der hat die ganze Zeit nur geslappt. Das hat er sich selber beigebracht, weil das kann ich nicht. Diese Slapptechnik ist. . . hab ich nie gelernt. Aber der hat nur geslappt. Und ist immer voller Stolz gekommen, mir seine Sachen vorzuspielen, auch seine Eigenkompositionen, und dann haben wir über das gearbeitet. Dann hab ich mit ihm so viel Gehörbildung gemacht. Und harmonische Sachen* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

In den Interviews berichteten Musikschullehrer von Schülern, die die Noten ihrer Lieblingsstücke selbst auftreiben und einstudieren, Songs aus dem Gehör nachspielen, sich bestimmte Techniken bzw. sogar die Spieltechnik eines neuen Instruments aneignen, Lieder komponieren u. Ä. Das autodidaktische Lernen kann in Form einer kurzen Initiative anzutreffen sein oder auch einen immens großen Rahmen im Leben des Schülers einnehmen.

IP: Aber es gibt Schüler, die zu mir kommen und einfach diesen Drang haben, die sind so Macher quasi. Die möchten eine Band machen. [. . .] *Und das sind wie gesagt dann oft auch die Leute, die Schwierigkeiten mit dem Lehrplan haben, weil sie damit beschäftigt sind, eigene Songs zu schreiben. Weil sie damit beschäftigt sind, die eigenen Songs zu arrangieren, ihrer Band beizubringen. Das sind oft auch die Leute, die Bands quasi coachen. Ja, die einen Bandbus organisieren, die eine PA kaufen mit der Band, die den Bassisten die richtigen Töne zeigen und so*

weiter, ja. Sind auch oft Leute, die sich selber Schlagzeug, Keyboard beibringen, einfach weil sie damit besser ihre eigenen Songs den Kollegen zeigen können (IP 06: E-Gitarre).

Warum bringen die Schüler das autodidaktisch Gelernte in den Unterricht? Ein wichtiges Motiv ist der bereits von der Klavier-/Kontrabasslehrerin erwähnte Stolz: Schüler betrachten Lehrer als Musikexperten und freuen sich, wenn sie ihnen selbst vollbrachte Leistungen vorführen können und von ihnen Anerkennung erfahren. Auch die Notwendigkeit eines Feedbacks oder eines Inputs bewegt Schüler dazu, dem Musikschullehrer ihre Sachen vorzuspielen: Schüler stecken vielleicht in Bezug auf eine bestimmte Schwierigkeit fest und brauchen dafür Unterstützung oder wollen von der Lehrkraft erfahren, ob sie auf dem richtigen Weg sind. Schließlich können auch praktische Gründe eine Rolle spielen: Manchmal brauchen Schüler einfach jemanden, der für die Band die Noten schreibt oder der mit einer bestimmten Musiksoftware umgehen kann.

IP: Ich hab Schüler, die oft schon nach einem halben Jahr anfangen dann zu komponieren. Und sich selbst Melodien zurechtzuschreiben. Aber das sind wenige, also einer hat das gemacht und das war sehr lustig. Oder nach Gehör. Sie spielen sich ein Stück zurecht, nach ihrer eigenen Phantasie und bitten mich dann darum, das auf Noten aufzuschreiben für die, die sich interessieren, in Bands oder sonst, oder dass es auch fixiert ist für alle Ewigkeit (IP 10: Dudelsack).

Wie bewerten die Interviewpartner das Phänomen des autodidaktischen Musiklernens? Und wie gehen sie damit um? Die meisten Befragten stehen dem autodidaktischen Lernen wohlwollend gegenüber: Sie freuen sich, wenn die Schüler etwas Eigenes in den Unterricht mitbringen und versuchen, diese Impulse im Unterricht aufzugreifen und ihren Schülern Entwicklungsmöglichkeiten anzubieten, auch wenn sie aus anderen Musikbereichen als dem der Unterrichtsliteratur kommen.

IP: Dann ein kleiner Schüler, so ein ganz netter Zehnjähriger, kommt halt immer mit irgendwelchen Rock-Bass-Mustern, die sehr bekannt sind: „Da hab ich das jetzt gehört: Bam, bam, bam, bam, bam, bidam.“ [Basslinie von „Smoke on the Water“] *Super, ja? Und dann kommt er eben, der hat so einen kombinierten Unterricht mit einem zweiten Schüler* [. . .] [Ich habe dann] *das gleich aufgegriffen, haben sie das gemeinsam gemacht. Und halt in Oktaven oder in Quinten oder, ob*

ihnen jetzt eine Melodie dazu einfällt ja. Also das kommt sehr oft aus Bereichen anderer Musik (IP 11: Fagott).

Aber auch wenn diese Impulse nicht unbedingt mit dem Unterricht in Verbindung stehen bzw. damit verknüpft werden, sind sie eine bereichernde Erfahrung, meinen einige der Befragten. Das autodidaktische Lernen ist für sie ein Zeichen davon, dass die Motivation für Musik bereits entfacht wurde. Solange dies der Fall ist, meinen sie, ist es nicht unbedingt relevant, in welchem Bereich der musikalischen Beschäftigung diese Motivation ausgelebt wird.

IP: Ich habe viele Schüler eigentlich, die beide Instrumente spielen. Und dann kommen sie plötzlich und: „Ja, ich habe jetzt ein Flötestück auf der Gambe gespielt“ oder umgekehrt und… Also, für mich ist es so, für mich ist es ganz wichtig, dass einfach die Freude dabei bleibt und diese Neugierde. Und wenn man eben den Kindern den Rahmen gibt, dann bleibt es ja lange (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Einmal habe ich so zwei Siebzehnjährige gehabt, die eben bei mir Blockflöte gemacht haben, wirklich sehr gut gespielt haben, und dann kamen sie beide so mit aber knallrosa Fingerkuppen auf der linken Hand. Die haben beide plötzlich angefangen, E-Bass zu spielen. Ja? Und die eine macht das jetzt wirklich professionell, ja?, und hat aber mit Blockflöte… war wirklich eine sehr, sehr gute Schülerin von mir. Und der andere ist nach wie vor also Musiker, also spielt Oboe aber auch Blockflöte und hat halt auch seine E-Bass-Erfahrungen gemacht. Und das sind Dinge, ich begrüße das sehr, ja? Also, mir ist es egal, welche Art von Musik, ja? […] *Es muss nicht die Alte Musik sein. Das ist mein Weg, aber ich bin da sehr offen* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Trotzdem, meinen einige Interviewpartner, ist ein aufgeklärter, kritischer Blick gegenüber dem autodidaktischen Lernen wichtig: Das autodidaktische Lernen ist zum einen nicht jedermanns Sache und zum anderen nicht immer langfristig so zielführend, wie es womöglich zunächst erscheint.

IP: Weil ich habe zum Beispiel jetzt dieses Jahr einen Schüler bekommen, der hat sich autodidakt selber Schlagzeug gelernt, ist gar nicht so untalentiert, aber hat sehr, sehr viele grundsätzliche Basisfehler. Und wenn ich ihn jetzt nur förder und sag: „Okay, du gehst jetzt in eine Band, jetzt sofort“, steht er hundertprozentig an nach einer gewissen Zeit, und das ist aber Praxis. Das weißt du aus der Praxis. Er spielt vielleicht dann nur ein ganz bestimmten Level, und dann kommt er nicht

weiter, weil ihm die grundsätzlichen Sachen fehlen. Und das wäre ein ganz falscher Ansatz als Lehrer, wenn du sagst: „Okay, ich weiß, der kriegt das dann nachher nur genau bis dahin, und dann ist aus." Das ist so, wie wenn ich jemanden ins offene Messer laufen lasse (IP 05: Schlaginstrumente).

Das ist ihre private Sache. Sollen Lehrer versuchen, das Musikrezeptionsverhalten ihrer Schüler zu beeinflussen?

Das Hören von Musik kann also einen wichtigen Motor für die selbständige Auseinandersetzung mit dem Instrument darstellen. Allerdings sind Musikschullehrer in ihrem Alltag mit Schülern konfrontiert, deren Musikrezeptionsverhalten ihren Vorstellungen in unterschiedlichen Maßen entspricht: Mal hört der Schüler viel (und die „richtige") Musik, mal nicht, und dies wirkt sich in den Augen der Befragten auf die eine oder andere Weise auf den Musiklernprozess aus. Dass manche Lehrkräfte folglich auf die Idee kommen, Impulse zu setzen, um das Musikhören ihrer Schüler in eine gute Richtung zu lenken, liegt auf der Hand.

IP: [...] *es gibt bei mir manchmal einfach für gute Leistungen oder, wenn sie wirklich sehr brav waren eine Zeit lang, versuche ich ihnen kleine Sachen zu geben, sei es ein Cellobrett oder Musik zum Anhören, das kriegen sie dann von mir geschenkt* (IP 01: Violoncello).

IP: Teilweise gehen wir auch zusammen in Konzerte (IP 12: Violine).

Musikschullehrer setzen verschiedene Initiativen, um das Musikhören ihrer Schüler zu beeinflussen: Sie laden sie zu Konzerten ein, hören mit ihnen gemeinsam Aufnahmen im Unterricht, organisieren Treffen und Ausflüge, um einen bestimmten Künstler live zu erleben und vieles andere mehr. Ihre Initiativen reichen vom Aufmerksam-Machen (auf eine Aufnahme, ein Youtube-Video, ein Konzert) über kleine Ansätze im Unterricht bis hin zur Organisation von Aktivitäten, die außerhalb der Musikschule stattfinden und weit in den Freizeitbereich des Schülers und des Lehrers hineinreichen. Viele Interviewpartner erwähnen hier die Rolle des regelmäßigen Vorspielens im Unterricht wie auch die Relevanz eines attraktiven Konzertangebots der Musikschule.

IP: Eigentlich tun sie auch [Musik] *hören, wenn ich ihnen was vorspiele, also mache ich das auch im Unterricht, ja* (IP 01: Violoncello).

IP: [Ich] *gebe ihnen immer Anstöße. Dass ich sag: „Ja, komm einmal in ein Konzert", „jetzt hat, keine Ahnung, die Celloklasse mit der Flötenklasse einen Klassenabend, magst du dir das nicht anhören? Oder wir haben jetzt Jahresabschlusskonzert, komm doch", auch wenn er nicht spielt. Oder wir haben eben Faschingskonzert: „Unbedingt kommen, kannst dich auch verkleiden." Oder zeitgenössisches Konzert, also dass ich sie sozusagen animiere, einmal in Musikschulveranstaltungen zu kommen, in Konzerte zu kommen* (IP 11: Fagott).

Solche Initiativen werden allerdings von den Befragten nicht ausschließlich positiv betrachtet. Manche Interviewpartner fragen sich nämlich, ob Musikschullehrkräfte für solche Initiativen überhaupt (mit)verantwortlich sind bzw. ob ihnen diese Rolle überhaupt zusteht: Muss/soll/kann/darf sich der Lehrer mit dem Musikrezeptionsverhalten seiner Schüler beschäftigen und versuchen, darauf Einfluss zu nehmen?

Einige Befragte bejahen diese Frage dezidiert: Da das bewusste Hören von Musik ihrer Meinung nach in der Gesellschaft immer mehr nachlässt, liegt es vor allem an den Bildungseinrichtungen, diese Praxis wiederzubeleben und den Jüngeren zu vermitteln. Sie plädieren z. B. für die Einrichtung verpflichtender Nebenfächer, in denen das Musikhören praktiziert wird, für Musikvermittlungsinitiativen der allgemeinbildenden Schule und sogar für spezielle Elternangebote.

IP: [. . .] *das erste, was man machen sollte, ist eben das zu ersetzen, was zunehmend verschwindet. Und das is ja einfach den Kontakt mit der guten Musik. Hingegen ist egal wie, nicht? Also das sollte natürlich nicht in der Musikschule anfangen, sondern im Kindergarten und in der Volksschule, ja. Ja, also dass man die Kinder einfach zu Proben, zu Oper, zu Konzerten bringt. Das wird zum Teil schon gemacht, also dass die Musikschulen ja in den Volksschulen gehn und Instrumente präsentieren. Das wird schon gemacht. Also des finde ich gut. Ja* (IP 03: Klavier).

IP: Man müsste auch die Eltern erziehen, nicht? Man sollte sie auch einladen mitzukommen, Musik zu hören, damit auch sie sich dafür interessieren. Weil des ist ja, ohne den Kontakt mit der Musik also gibts kein Verständnis (IP 03: Klavier).

Andere Befragte betrachten diese Problematik aus einer vollkommen anderen Perspektive: Das Musikhören mag durchaus relevant sein und gewissermaßen beeinflusst werden können; der Lehrer muss aber darauf achten, dass er sich nicht zu stark in einen so privaten Lebensbereich seines Schü-

lers hineindrängt. Angebote und Anregungen sind nach dieser Sichtweise nur dann angebracht, wenn sich die Gelegenheit dazu ergibt und ohne jeglichen Druck. Der Lehrer soll sich dessen bewusst sein, dass die Zuständigkeit für diese Aktivitäten beim Schüler – und nicht bei ihm selbst – liegt.

IP: Musik hören, über Musik lesen, ist wirklich sehr private Sache von ihnen. Man kann nur immer wieder aufmerksam machen: „Pass auf, geh das und das“ (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Ich kann im Zeitalter des Internets und so was, wenn wir bestimmte Instrumente machen, so wie Conga oder so was… natürlich spiel ich ihm kubanische Musiker vor oder brasilianische oder was auch immer. Ich zeig ihm die Musik, aber, ob es ihm gefällt oder nicht, das liegt nicht wirklich in meinem Problembereich. Ich bin nicht dafür verantwortlich. […] *Du kannst immer nur versuchen zu geben. Aber ob der jetzt annimmt oder nicht, ist nicht dein Problem. Das kann es nicht sein* (IP 05: Schlaginstrumente).

Des Weiteren stellt sich hier die Frage nach der Akzeptanz und der Wirkung solcher Initiativen. Nicht immer begrüßen Schüler solche Initiativen, nicht immer ist die Musikschule bereit sie zu unterstützen und nicht immer bewirken sie eine tatsächliche Veränderung des Musikrezeptionsverhaltens der Schüler.

IP: Ich habe auch oft vorgeschlagen zum Beispiel, sich am Wochenende zu treffen und sich Musikfilme anschauen zum Beispiel, damit es… Es gibt ja großartige Filme, sowie Fantasia von Walt Disney oder solche Sachen. Ja, wo man wirklich die Verbindung zwischen Bewegung, Farbe, Geschichten und Musik herstellt. Einfach visuell und nicht nur vom Gehör aus. […] *Das hat leider nicht geklappt, und es gibt sehr viele solche Filme und so, und das wäre eine tolle Sache, dass die Kinder sich irgendwelche Vorstellungen machen, dass man die Phantasie ein bisschen anregt, was Musik wirklich macht.* […]
I: Und woran ist das gescheitert, wenn du das vorgeschlagen hast?

IP: Weil die Leute oft kein Interesse haben. […] *Die Leitung, das ist ihnen wurscht* (IP 03: Klavier).

IP: Dann [den Schülern] *mal so ein Video zu zeigen. Und ganz selten, aber meine Erfahrung ist, wenn du ihnen dann bestimmte Sachen zeigst, das hängt ihnen Jahre nach in den Kopf: „Ja, das habe ich damals, und das war ursuper.“ Oder manchmal ist es auch so, dass sie von selber auch dann danach suchen, wo ist sowas Ähnliches oder wo ist was Interessantes.*

I: Also du merkst schon, dass es manchmal, wenn du was zeigst, doch eine nachhaltige Wirkung hat?
IP: Ja, natürlich. Aber auch da muss man sagen, da ist so individuell. Bei drei Leuten hats und bei zehn Leuten hats gar nicht (IP 05: Schlaginstrumente).

6.3 *Wenn die Eltern dahinter sind...* Elterliche Unterstützung und ihre Rolle

Ein zentraler Faktor ist in diesem ganzen Kapitel mehrmals mitgeklungen: die Eltern, die ihre Kinder beim Üben unterstützen (oder nicht), die der Beschäftigung ihrer Kinder mit Musik mit Wertschätzung begegnen (oder nicht), die ständig qualitätsvolle Musik hören und ihre Kinder in Konzerte mitnehmen (oder nicht), die ehrgeizig sind und ihre Kinder unter Druck setzen (oder nicht) usw. Da Kinder und Jugendliche den Großteil der Musikschulklientel ausmachen, ist es natürlich für die Musikschullehrer enorm wichtig, in welchem Ausmaß und auf welche Weise sie von ihren Eltern im Musiklernprozess unterstützt werden. Die Eltern spielen natürlich nicht nur in der Lernwelt des Privaten eine Rolle;[7] in dieser Lernwelt werden aber die Wahrnehmungen der Befragten bezüglich ihrer Rolle am deutlichsten.

Diese Wahrnehmungen sollen im Folgenden aus drei Perspektiven betrachtet werden:

- Welche Funktionen erfüllen die Eltern in der Lernwelt des Privaten? (siehe 6.3.1)
- Inwiefern wird die Elternunterstützung als eine Voraussetzung des Musiklernens betrachtet? (siehe 6.3.2)
- Mit welchen elterlichen Vorstellungen über Musiklernen sind Musikschullehrer konfrontiert? Wie gehen sie mit Diskrepanzen um? (siehe 6.3.3)

6.3.1 Funktionen der Eltern in der Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik

Wie definieren Musikschullehrer für sich die Rolle der Eltern in der Lernwelt des Privaten? Wofür sind ihrer Meinung nach Eltern zuständig bzw.

[7] Die Thematik der Elternunterstützung kam auch in anderen Lernwelten zur Sprache (siehe 3.4 und 5.3).

mitverantwortlich?

Eltern als Übecoaches?

Als erstes taucht hier eine kontroverse Angelegenheit auf: Sollen bzw. können (jüngere) Schüler alleine üben oder sind die Eltern dafür zuständig, dass das Üben stattfindet und reibungslos funktioniert? Und demzufolge: Sollen die Eltern dann im Unterricht anwesend sein?

IP: Was bei kleinen Kindern mir ganz wichtig ist, wenn das möglich ist, dass die Eltern dabei beim Unterricht sind. Und auch zu Hause wissen dann, wie sie mit Kindern üben sollen. Und ich glaube, es ist auch hoffnungslos, wenn jetzt ein Kleinkind zu Hause alleine übt. Im Notfall geht auch, aber so weit, halbe Stunde vielleicht sollte drinnen sein, dass die Eltern mit Kindern üben (IP 12: Violine).

IP: Also die letzten Konflikte eben letzten halben Jahr waren eigentlich immer mit Eltern, die nicht verstehen, dass ich das Kind auch allein unterrichten möcht, dass es mir nicht passt, wenn die Eltern immer dabeisitzen. Und ichs aber ganz wichtig find, dass ich das Kind auch allein kennenlern, das [es sich] *meiner Erfahrung nach meistens ganz anders verhält. Also ich finds am Anfang schon brauchbar, wenn die Eltern dabeisitzen, das Kind auch unterstützen und vor allem beim Üben unterstützen, das find ich sehr wichtig, aber mir ist eigentlich sehr wichtig, dass das Kind lernt selbständig zu arbeiten, allein die Verantwortung dafür zu übernehmen, und auch lernt, allein dann zu üben. Ich mein, das ist natürlich eine Altersfrage. Bei einem fünfjährigen Kind ist das was anderes, aber wenn ich von Sechs-, Sieben-, Achtjährigen red, dann find ich das schon wichtig* (IP 01: Violoncello).

Die Bewertung der elterlichen Präsenz im Unterricht und beim Üben fällt bei den Interviewpartnern sehr unterschiedlich aus: Während sich manche Interviewpartner Unterricht und Üben ohne starke elterliche Präsenz kaum vorstellen können, halten andere die Eltern eher für einen Störfaktor, der der Begegnung zwischen Schüler und Musik eigentlich im Weg steht. Wie äußern sich konkret diese zwei Sichtweisen? Wie sehen z. B. Unterricht und Üben aus, wenn Lehrer die Eltern diesbezüglich stark in die Pflicht nehmen?

IP: Manche [Schüler] *spielen einfach sehr oberflächlich und einfach ganze Gefühl, das geht nur, wenn ich Bogen führe oder wenn ich auch Hand halte und richte. Und dann die kleine Kinder, die kann man nicht dann sagen, rechts oder links oder mehr so oder so, ja. Ich halte Hand, und dann halten sie das auch, und dann wissen sie*

gar nicht, wieso sie es richtig machen. Aber sie machen es richtig. […] *Und die Eltern versuchen das auch zu Hause. Natürlich vielleicht nicht so gut, aber die sitzen* [im Unterricht] *immer daneben und schauen, teilweise sage ich: „Okay, und jetzt probieren Sie, wie wird das zu Hause sein.“ Damit es schneller geht. Es ist nicht bei jedem Schüler möglich, manche lassen sich gar nicht greifen. Manche Eltern können wirklich nicht. Aber optimal wäre schon toll, wenn sie zu Hause auch helfen könnten* (IP 12: Violine).

Die Interviewpartnerin beschreibt hier eine grundsätzliche Problematik des Instrumentalunterrichts: Nicht alle im Unterricht von der Lehrkraft gesetzten Impulse kann der Schüler sofort nachvollziehen, nicht alle sind in seinem Bewusstsein nachhaltig verankert. Vieles geht nach der Unterrichtsstunde verloren und spielt dann beim Üben keine Rolle mehr, insbesondere bei den jüngsten Schülern. Sind die Eltern im Unterricht anwesend, dann gibt es eine dritte Instanz, die diese Unterrichtsinhalte zu Hause wieder in Erinnerung rufen kann: Die Eltern können zu Hause die vergessene Melodiestimme nochmals am Klavier spielen, die Anweisungen der Lehrkraft von einer Aufnahme erneut hören lassen, Kindern schwer verständliche Themen nochmals erklären, die Haltung erneut kontrollieren usw. Das Üben wird also hier vorrangig als eine Rekonstruktion der Unterrichtsstunde betrachtet, bei der die Eltern die Lehrerrolle übernehmen müssen – zumindest so lange, bis der Schüler alt genug bzw. so weit ist, dass er dies selbst tun kann.

Warum beargwöhnen andere Interviewpartner ein solches Vorgehen?

IP: Den Eltern zeige ich ganz am Anfang zum Beispiel bei den Kleinen, die sollen ein bisschen [im Unterricht] *da sein, damit sie ein bisschen kontrollieren können wegen der Haltung eben, wie das ausschauen soll.* […] *Weil sich die Kinder das nicht so merken. Aber sonst mach ich mit den Eltern… also ich schicke sie dann normalerweise auch weg die Eltern, weil es eigentlich stört im Unterricht* (IP 08: Kontrabass).

Zwei Kernargumente werden gegen die Anwesenheit der Eltern im Unterricht und ihren Einsatz als „Übecoaches“ von den Befragten angeführt:

– Die Anwesenheit der Eltern im Unterricht ist ein Störfaktor für die Lehrer-/Schülerbegegnung und den Unterrichtsverlauf. Manche Interviewpartner legen auf die persönliche Begegnung mit ihren Schülern großen Wert (*ich finde ganz wichtig, das Kind ganz allein kennenzuler-*

nen). In ihren Augen verhindert die Anwesenheit der Eltern sowohl eine solche Begegnung (*das Kind verhält sich ganz anders*) als auch einen natürlichen Ablauf der Unterrichtsstunde (*es stört im Unterricht*).
- Sind die Eltern beim Üben zu präsent, dann ist es unwahrscheinlich, dass Schüler lernen selbständig zu arbeiten und dass sie ihre eigene Motivation für das Üben entdecken.

Allerdings räumen die meisten Befragten ein, dass gerade bei sehr jungen Schülern die Rekonstruktion von Unterrichtsinputs und -inhalten tatsächlich eine große Hürde darstellt: Die elterliche Unterstützung beim Üben mag also nicht unbedingt erwünscht sein; daran führt aber oft kein Weg vorbei.

Diese Unterstützung kann aber auch andere Formen als das gemeinsame Üben annehmen. Viele Befragte schreiben den Eltern eine Kontrollfunktion in der Lernwelt des Privaten zu: Eltern haben ihrer Ansicht nach die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass ihre Kinder regelmäßig üben. Diese Vorstellung wird von den verschiedenen Interviewpartnern manchmal mit elterlichem Zwang, manchmal eher mit der Funktion der Strukturierung des Alltags konnotiert.

IP: Es muss eine Begabung da sein und auch ein… etwas Interesse vor allem nicht nur vom Kind selber, sondern von den Eltern. […]
I: Woran erkennst du das Interesse der Eltern?
IP: Weil die Kinder, die meisten, nicht freiwillig üben. Also da müssen die Eltern schon zu Hause schon ein bissl helfen (IP 03: Klavier).

IP: Gut die Kinder, gut, die können oft auch gar nicht so [üben]. *Es gibt sehr viele Eltern, die ja eigentlich überhaupt nicht gewillt sind oft, das Leben irgendwie so zu verändern, also dass sie jetzt vielleicht nicht jedes Wochenende wegfahren und… ja?* […] *Also die* [Schüler] *würden oft manchmal* [üben]*, und dann sagen die: „Da war ich dort, und dann war ich da." Ich meine, da kann eigentlich nichts rauskommen, ja? Aber da können die Kinder auch nichts dafür* (IP 08: Kontrabass).

Wie gern haben es die Eltern, wenn das Kind zu Hause spielt? Die Rolle von Musik im familiären Umfeld

Über diese konkreten Aufgaben hinaus sprechen die Befragten eine weitere, eher implizite Funktion der Eltern – oder besser: der Familie – an: die Einbettung der individuellen musikalischen Beschäftigung in ein wohlwollen-

des, interessiertes Umfeld. Das Interesse des Schülers für Musik mag mal größer, mal kleiner sein: Wenn aber in der Familie Musik wichtig ist, wenn das Musizieren als eine sinnvolle Tätigkeit betrachtet wird und womöglich sogar im Familienalltag präsent ist, wenn die musikalischen Bemühungen mit Wertschätzung verfolgt und mit Anerkennung belohnt werden, dann hat das eigene musikalische Interesse eine viel größere Chance zu wachsen und zu gedeihen.

IP: Also ich glaube, dass da das familiäre Umfeld eben eine große Rolle spielt. Wie sie aufgewachsen sind, ob die Schüler, also ob die Kinder in einer Familie aufwachsen, wo Musik praktiziert wird. Wo die Eltern Musik spielen, wo vielleicht Geschwister Musik spielen oder Verwandte, wenn es nicht gerade die Eltern sind, können auch Verwandte sein. Wenn ihnen das geläufig ist und selbstverständlich ist, dann rutschen sie da auch mehr hinein, ja. Oder der Cousin sagt: „Du, ich spiel jetzt bei der Blasmusik, komm auch", zum Beispiel, oder: „Ich spiel jetzt beim Kinderblasmusik, komm auch, das ist so supernett." Sie hören es sowieso von mir auch, aber wenn es der Cousin auch noch sagt, ist es gleich noch besser ja (IP 11: Fagott).

IP: Also das erste ist, welchen Stellenwert hats. Wird wirklich Übe- und Zeit, also ein Zeitraum dafür geschaffen, dass das Kind sich mit dem Instrument beschäftigen kann? Wird es auch gewertschätzt? Hat es einen Stellenwert oder ist es Nebensache? Das ist extrem wichtig. Wenns auch noch Unterstützung bekommt durch gemeinsames Musizieren, potenziert sich da einfach noch die Entwicklung (IP 01: Violoncello).

In dieser Hinsicht sind Musikschullehrer mit sehr unterschiedlichen Situationen konfrontiert: von jenen Eltern, die bereit sind, einen enormen Aufwand für die musikalische Entwicklung ihrer Kinder zu treiben, bis zu den Familien, in denen Musik keine erwähnenswerte Rolle spielt und wo der Schüler seine Interessen im Alleingang – manchmal sogar gegen den Widerstand seiner Eltern – verfolgen muss.

IP: Ja, zum Beispiel das waren diese drei Geschwisterkinder, die... letztes Jahr wollten sie unbedingt auf der Straße spielen. Und die Mutter hat wirklich alles gemacht, also ist zu ihrem Amt gelaufen und dann, wie sie schon alles gehabt hat, kommt sie darauf, das geht erst ab sechzehn. Und dann waren sie natürlich so enttäuscht, weil sie waren zehn und neun. Und die Kleinste war fünf, also die hatte damals noch nicht mitspielen dürfen eigentlich. Und dann hat der Vater gesagt: „Gut, dann gehe ich mit ihnen." [...] *Und ich habe das sehr, irgendwie wirklich*

toll gefunden, wie dort der Vater auch mitgearbeitet hat, selber dann: „Ich spiel auch mit“ (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Und ich habe auch schon Kinder gehabt, die zwar sehr musikalisch sind, aber entweder zu Hause keine Möglichkeit finden zu üben oder es einfach nicht wichtig finden oder von den Eltern nicht so unterstützt werden, dass Musik etwas Wichtiges ist (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Den Eltern bzw. der Familie werden also unterschiedliche Rollen zugeschrieben: Für manche Interviewpartner brauchen Schüler ihre Eltern als Übecoaches, für andere als Musizierpartner, für wieder andere eher als wohlwollende Beobachter und Begleiter.

6.3.2 *Die Eltern müssen dahinter sein.* Elterliche Unterstützung als Voraussetzung oder als Prozess

Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass die elterliche Unterstützung des Musiklernprozesses, sei sie direkt (z. B. durch das gemeinsame Üben) oder indirekt (z. B. durch eine wertschätzende Haltung), von den Interviewpartnern hoch geschätzt und als sehr wichtig erachtet wird. Dies wirft aber natürlich noch weitere Fragen auf: Soll diese Unterstützung von Anfang an vorhanden sein oder kann sie sich auch im Laufe des Lernprozesses entwickeln?

Einige der Befragten fordern die elterliche Unterstützung direkt – z. B. als Voraussetzung für die Aufnahme des Schülers in ihre Klasse – ein.

IP: Und was auch sehr wichtig ist für mich, [ist]*, dass ich mit den Eltern einmal Kontakt aufnehme und sehe, ob denen das jetzt… ob das nur eine Modeerscheinung ist, weil man einfach* [im Musikschulort] *jetzt in dem Alter ein Instrument lernen soll, oder ob die das ernst nehmen. Und zum Beispiel nehme ich aus Prinzip schon solche Schüler nicht, wo es heißt: „Ja, ich möchte jetzt mal ausprobieren, ob mein Kind musikalisch ist, also mach ma jetzt einmal ein Jahr Blockflöte.“* [. . .] *wenn ich einfach weiß, „nein, also mein Kind kann nur am Montag um halb fünf und sonst überhaupt nicht“, dann muss ich auch sagen: „Danke, dann müssen sie sich halt einen Privatlehrer suchen“* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *erstens habe ich glückliche Lage, ich kann immer Schüler auswählen. So aus zwanzig kommen vielleicht zwei in die Klasse. Das heißt, man hat schon ein bisschen einen Vorteil. Da kommen meistens die Kinder, die wirklich wollen und*

meistens auch wo die Eltern wirklich wollen, was für mich sehr wichtig ist (IP 12: Violine).

IP: Und es gibt ja Eltern, die wirklich mit Musik zu tun habn oder gebildete Leute sind, andere nicht (IP 03: Klavier).

Manche Musikschullehrer erklären sich also grundsätzlich nicht bereit, Schüler zu unterrichten, wenn die Eltern die musikalische Beschäftigung ihrer Kinder nicht ernst nehmen. Solche Lehrer gehen davon aus, dass das Interesse der Eltern von Anfang an vorhanden sein muss, und deswegen meiden sie die Zusammenarbeit mit Familien, die kein besonderes Interesse (*ich möchte jetzt mal ausprobieren*) oder Engagement (*mein Kind kann nur am Montag*) zeigen. Das Interesse der Eltern entpuppt sich also hier als Kriterium für eine Art Aufnahmeverfahren, das manche Lehrer praktizieren und fallweise als Luxus (*ich habe die glückliche Lage*) betrachten. Dass bei einer solchen Selektion auch soziale und ökonomische Faktoren am Werk sind und bildungsnahe Familien (*gebildete Leute*) eine viel größere Chance haben, liegt auf der Hand.

Dieser Umgang wird von anderen Interviewpartnern aus verschiedenen Gründen kritisch bewertet. Die in diesem Zusammenhang gestellten Fragen heben unterschiedliche Aspekte hervor:

– Muss das Interesse für Musik von vornherein vorhanden sein oder kann es auch geweckt werden? Ist es nicht möglich, dass durch die musikalische Beschäftigung eines Kindes Musik in der Familie allmählich wichtiger wird?

IP: Und ich freue mich also darüber ganz besonders, wenn selbständig… irgendwie eben das in ihr Alltagsleben auch in anderen Bereichen einfließt. […] *wenn sie mir dann eben erzählen: „Ja, ich hab was vorgespielt beim Geburtstag meiner Tante, und meine Mutter hat mich am Klavier begleitet", und ich hab das gar nicht gewusst und gar nicht vorbereitet mit ihm zum Beispiel, der hat das selber gemacht. Das finde ich super, ja* (IP 11: Fagott).

– Haben Kinder aus „desinteressierten" Familien nicht auch das Recht, Musik zu einem Teil ihres Lebens zu machen?

IP: […] *für viele Kinder ist es so: Sie kommen mit der… entweder sind sie schon vom Elternhaus her in Berührung damit und machen das einfach weiter, und es ist ein Teil von ihrem Leben. Und andere finden es einfach, also werden dadurch so…*

sind davon so begeistert, dass sie das selbst als Teil von ihrem Leben auch machen möchten (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

– Können das Interesse und das Engagement der Eltern nicht auch zu einer passiven Haltung des Schülers gegenüber der Musik führen?

IP: [Mein Schüler x] *fängt jetzt so langsam an, jetzt ist er achtzehn, und jetzt fängt er so langsam an, von sich aus plötzlich zu sagen: „Ich hab mir eine CD gekauft von… “, und ich so: „Wow.“ Das ist halt einer, wo ein bisschen auch die Eltern dahinterwaren* (IP 10: Dudelsack).

– Wenn Eltern stark motiviert sind, ist es eigentlich nicht für den Lehrer schwieriger, die eigene Motivation des Schülers zu erkennen und zu fördern?

IP: Gut, das ist beim Dudelsack halt die Sache, dass die, die zu mir kommen, [. . .] *die wissen genau, was sie wollen. Die wollen Dudelsack, und das ist schon ziemlich… also die sind schon mal extrem auf eine Wellenlänge. Sind meist auch älter und haben… also da kann ich mir sicher sein, die machen das mit Begeisterung. Es gibt niemanden, wo die Eltern sagen: „Du lernst jetzt Dudelsack, lern was Gescheites.“ Und ich glaube, ein Klavierlehrer hat mit dem mehr Probleme als ich.* [. . .] *wer seine Eltern davon überzeugt hat, dass das das Richtige für ihn ist, der hat schon was hinter sich, ja* (IP 10: Dudelsack).

– Liegt hinter der Ablehnung von Schülern aus „musikfernen“ Familien nicht eine gewisse Bequemlichkeit der Lehrkraft?

IP: Also ich glaube, dass da das familiäre Umfeld eben eine große Rolle spielt. Wie sie aufgewachsen sind, ob die Schüler, also ob die Kinder in einer Familie aufwachsen, wo Musik praktiziert wird. [. . .] *Dort, wo das überhaupt nicht gegeben ist, muss ich eben als Lehrer probieren das anzukurbeln und ihnen geläufig zu machen, und dass sie überhaupt wissen, dass es die Möglichkeiten gibt und dass sie sie dann auch kennenlernen. Weil sonst wissen sie einfach nicht, was es bedeutet. Das ist oft sehr anstrengend und mit sehr viel Aufwand und Energie und Arbeit verbunden. Aber ja, eben* (IP 11: Fagott).

6.3.3 Der musikalische Lernprozess aus der Eltern- und der Lehrersicht – und die Rolle der Kommunikation

Schließlich laufen diese Überlegungen aber auf eine Frage hinaus: Inwiefern decken sich die Eltern- und die Lehrersicht in Bezug auf den musikalischen Lernprozess des Schülers? Stimmen sie überein, gibt es unterschiedliche Wahrnehmungen? Und inwiefern sind Lehrer und Eltern in der Lage, die Sicht des Anderen zu akzeptieren, sie nachzuvollziehen und miteinander eine für beide Seiten annehmbare Lösung zu finden?

Wie bereits erwähnt, entziehen sich manche Interviewpartner durch explizite oder implizite Aufnahmeverfahren dieser Problematik (siehe 6.3.2): Durch Aufnahmegespräche oder während einer Probephase sondieren sie die Einstellungen der Eltern, bis nur jene Schüler in der Klasse bleiben, bei denen die Eltern dahinterstehen. Aber auch andere Interviewpartner kommen mit dem Problem der unterschiedlichen Vorstellungen selten in Berührung: nämlich jene, die in Bereichen unterrichten, die im örtlichen Bewusstsein tief verankert sind.

I: Wie ist das mit Eltern? Es ist sicher auch aufwendig irgendwie, dieses Mitspielen in Vereinen und die Kinder irgendwo hinführen und holen. Ist das ein Problem oder geht das gut?
IP: I sag amal, meistens gehts schon gut, ja? I sag amal, das is a auch als Elternteil… nachher denk i ma, „jetzt lernt der [Schüler] *scho fünf, sechs Jahr das Instrument und dann spielt er nirgends mit", i man, das is ja dann a irgendwie komisch.* […]
I: Also du rechnest mit der Zustimmung der Eltern, wenn du sowas tust?
IP: Eigentlich schon (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Die hier angesprochenen Eltern kennen also offensichtlich das Mitspielen in Blasmusikvereinen und erwarten, dass ihre Kinder nach einiger Zeit hier eingebunden werden. Die Vertrautheit der Familie mit einer bestimmten musikalischen Praxis – die z. B. auch bei Musikerfamilien vorhanden ist – erspart dann dem Lehrer viele Konflikte und Missverständnisse.

Ganz anders entfaltet sich bei anderen Interviewpartnern der Kommunikationsprozess mit Eltern. Über das Thema der mangelnden Wertschätzung von Musik und Musizieren hinaus (siehe 6.3.1), beklagen die Befragten, dass Eltern manchmal

– den Kindern und Jugendlichen ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse überstülpen,

IP: Es ist so oft, dass Eltern wollen, dass ein Kind das macht, einfach weil sie aus unerfindlichen Gründen sich denken, das Kind wird besser, wenn es das macht. Aber für mich ist es wichtiger, dass es von dem Kind ausgeht (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: [. . .] *wenn Mütter kommen und sagen:* [. . .] *„Ich wollte immer singen, und ich möchte das meiner Tochter ermöglichen", denke ich mir: „Du wolltest immer singen, die vielleicht nicht."* (IP 07: Gesang Popularmusik).

– naive Vorstellungen über Musikalität und musikalisches Lernen haben,

IP: [. . .] *Schüler, die von den Eltern geschickt werden, und jetzt: „Mach mal was aus meinem Kind", oder so* (IP 10: Dudelsack).

IP: Es gibt ja wirklich Leute, die glauben sozusagen, wenn das Kind einmal in der Woche fünfundzwanzig Minuten [in die Musikschule] *geht, das wars. Ja? Und ich sag immer dann: „So, wenn Sie Fußball spielen wollen, ja?, und Sie gehen in einen Fußballclub, und Sie sagen zum Trainer, Sie möchten einmal in der Woche fünfundzwanzig Minuten Fußball spielen, dann wird der sagen, dort ist die Tür, und da könnts . . . Und ich glaube aber eben, dass Kontrabass spielen schwerer ist als Fußball spielen, das glaub ich trotzdem, ja? Und also, da müssen sie mindestens dreimal in der Woche drei Stunden hingehen, ja? Und dann noch zu Hause. Und das wäre das Minimum für . . . " Und das hat nichts mit Kindergarten zu tun. Das ist einfach, das ist schon mühsam und anstrengend, und da. . . man muss halt dahinter sein, und ist so, ja?* (IP 08: Kontrabass)

– starre Haltungen und Vorurteile in Bezug auf konkrete Musikbereiche pflegen

IP: Ja, es gibt noch immer am Land die Dominanz der Blaskapellen. Das heißt, ich hätte einen so begabten Jungen gehabt, der wollte so gerne Kontrabass lernen, [. . .] *aber da haben es die Eltern nicht erlaubt, weil da musste er Trompete lernen. Und er lernt jetzt Trompete und ich weiß nicht, wie glücklich er ist damit. Weil der Vater ist auch in der Blaskapelle und die Mutter hat gesagt: „Einen Kontrabass stellen wir nicht ins Haus."* [. . .] *Oder auch, dass die Streicher jetzt so viel Extraförderung brauchen, damit sie sich auch im Bewusstsein in der Bevölkerung etablieren. Da gibt es noch mehr als nur die Blaskapelle, da gibt es so tolle Sachen auch noch. Man muss auch so gegen Vorurteile kämpfen. Nämlich dass Geigenspielen, Geige lernen eine Quälerei ist. Das sitzt noch so in den Köpfen*

drinnen. Dass es mittlerweile ganz andere Didaktik gibt, wo man gleich auf Klang geht und gleich mit Ton spielt, das haben die noch gar nicht kapiert. Das ist noch nicht im Bewusstsein (IP 09: Klavier, Kontrabass).

– und die Lehrerrolle zu breit – und fallweise opportunistisch – auffassen.

IP: Und was mich total müde macht und fertig macht, ist, wenn Mütter kommen und sagen: […] *„Mein Kind ist hyperaktiv, und ich glaube es wäre gut, wenn sie sich ein bisschen ausschreien kann. Es ist so laut zu Hause.“ Und wenn du missbraucht wirst, also wenn das Kind nicht das Instrument lernen will, sondern die wollen das Kind nicht zu Hause haben, weil sie arg ist. Da bin ich urfertig nach den Stunden. Das ist nur, du gibst, du gibst, du gibst, es kommt nichts zurück* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Man wird dann als Gesangslehrer auch oft […] *von Teenagermüttern missbraucht und ja, sie vertrauen ihnen so und ja, „*[meine Tochter] *hat jetzt einen Freund und ihr Vater und ich sind nicht einverstanden mit dem Freund“, und das interessiert mich überhaupt nicht* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Wie gehen die Interviewpartner mit dieser Problematik um? Eines beteuern die meisten: Auf die Qualität der Kommunikation kommt es an, ob Konflikte wie diese gelöst werden können oder nicht.

IP: Wir reden sehr viel, wir telefonieren sehr viel. […] *dadurch, dass die Kinder auch viele Stunden haben, viele Konzerte haben… es ist eigentlich, das ist ganz toll, wir sind eigentlich eine Familie. Ja. Also es ist… ich kann nicht sagen mit allen Schülern… aber die Schüler, die wirklich begabt sind und die wirklich viele Konzerte haben, verbringen wir teilweise Urlaub zusammen. Also wir sind wirklich schon Freunde und Familie, und da kann man auch menschlich reden.* […] *Dann kann ich sagen: „Okay, ich sage jetzt nein, und das ist jetzt so“, weil wir schon Freunde sind* (IP 12: Violine).

IP: In der Musikschule ist es manchmal insofern schwierig, weil die Eltern also manchmal auch nicht der Mühe wert finden, überhaupt in die Musikschule zu kommen und mit mir zu reden, oder sich damit auseinanderzusetzen. Ja. Will ich jetzt keinem Elternteil unterstellen, passiert manchmal. Von manchen habe ich auch uneingeschränkt das Vertrauen. Es ist ganz unterschiedlich (IP 01: Violoncello).

Allerdings sind hier auch unterschiedliche Zugänge unter den Befragten zu beobachten: Während manche sich in ihrer Darstellung stark in die Position der Eltern hineinversetzen und versuchen ihre Sichtweise nachzuvoll-

ziehen, übernehmen andere eher eine aufklärende, bisweilen vorgebende Haltung.

IP: Wenn die Eltern unbedingt meinen, [die Schüler] *müssen* [einen Wettbewerb] *spielen, ja, sagen wir so, wenn ich das überhaupt falsch finde, dann versuche ich auch so zu überzeugen, warum ich das falsch finde, dass die Eltern das verstehen. Wenn das an der Grenze ist, dass ich sag: „Okay, gut, muss nicht spielen, er kann spielen", und die Eltern unbedingt wollen, kann auch spielen* (IP 12: Violine).

IP: Man müsste auch die Eltern erziehen, nicht? Man sollte sie auch einladen, mitzukommen, Musik zu hören, damit auch sie sich dafür interessieren (IP 03: Klavier).

IP: [Den Eltern] muss man auch klar machen, dass sie gewisse Sachen einfach akzeptieren müssen (IP 05: Schlaginstrumente).

6.4 Fazit: Die Gestaltung der Lernwelt des Privaten

Die Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik besteht aus einer Reihe von Praktiken, die sich in drei Gruppen unterteilen lassen:

- Das Üben bzw. die individuelle Beschäftigung mit dem Instrument: Üben im engen Sinne (systematische Erarbeitung von musikalischen Lerninhalten), Musizieren für sich, mit dem Instrument experimentieren, autodidaktisches Lernen (Stücke vom Gehör oder von Noten selbst erlernen), Stücke komponieren u. Ä.
- Das Hören von Musik: vom bewussten Hören bis zum beiläufigen und zufälligen Kontakt mit Musik im Alltag, Konzertbesuche, Austausch mit Freunden über Musik, Begegnungen mit Musik im Internet u. Ä.
- Musik in der Familie: Üben und Musizieren mit Eltern oder anderen Familienmitgliedern und Begegnungen mit Musik im familiären Umfeld.

Der Lernwelt des Privaten wird eine sehr große Bedeutung beigemessen: Die Interviewpartner betonen die enorm wichtige Rolle des Übens und des Musikhörens für den musikalischen Kompetenzerwerb, die Motivation für Musik und das Nachvollziehen von Unterrichtsimpulsen. Auch die Rolle der elterlichen Unterstützung wird von den Befragten hervorgehoben. Eltern werden als wesentliche Partner im musikalischen Lernprozess des Schülers betrachtet: Sie ermöglichen, so die Befragten, die Einbettung der individuellen Beschäftigung mit Musik des Schülers in ein wohlwollendes,

interessiertes Umfeld und sorgen überhaupt dafür, dass der Schüler diese Lernwelt für sich nutzen kann, z. B., dass er übt, „richtig" übt oder Zeit zum Üben findet.

Allerdings sind gerade in dieser wichtigen Lernwelt die Befragten mit einer besonderen Problematik konfrontiert: Die Lernwelt des Privaten entzieht sich in hohem Maße dem Lehrerblick. Musikschullehrer haben kaum einen Einblick in die Prozesse, die in dieser Lernwelt stattfinden: Sie erfahren nur bruchstückhaft und indirekt davon, sei es durch die Wirkungen dieser Prozesse (z. B. durch den wöchentlichen Lernfortschritt), durch zufällige Beobachtungen oder durch Erzählungen des Schülers oder seiner Eltern. Der Lernwelt des Privaten wohnt also eine gewisse Paradoxie inne: Sie stellt einerseits die Basis für andere Lernwelten dar, ist aber zugleich eine Art Blackbox, die von der Lehrkraft nur begrenzt beobachtet und beeinflusst werden kann.

Wie gehen die befragten Musikschullehrer mit der Lernwelt des Privaten um? Fassen wir ihre Ausführungen zusammen, dann zeichnen sich vier Polaritäten ab:

– Selektive Umgangsweisen ↔ inklusive Umgangsweisen: Stellt eine adäquate Gestaltung der Lernwelt des Privaten für die Lehrkraft eine Aufnahmevoraussetzung dar? Ist der Musikschullehrer bereit, auch mit jenen Schülern zusammenzuarbeiten, die nur gelegentlich üben, wenig Kontakt mit Musik haben und deren Eltern nicht dahinterstehen?

Manche Interviewpartner gehen von einer Soll-Vorstellung der Lernwelt des Privaten aus. Aus ihrer Sicht hat Instrumentalunterricht nur Sinn, wenn in der Lernwelt des Privaten gewisse Voraussetzungen anzutreffen sind: ein bestimmtes Ausmaß an Übebereitschaft des Schülers, unterstützende, engagierte Eltern – die z. B. bereit sind, regelmäßig in die Instrumentalstunde zu kommen und gemeinsam mit ihren Kindern zu üben –, eine Familie, in der Musik wichtig und präsent ist usw. Demzufolge entwickeln die Befragten explizite oder implizite Selektionsverfahren, die genau diese Voraussetzungen als Aufnahme-/Ausschlusskriterium stellen: Vorgespräche mit Eltern, Probephasen, Ausschlussverfahren für jene Schüler, die nicht bzw. nicht mehr üben usw. Solche Verfahren werden mit fachlichen und bildungspolitischen Begründungen untermauert: Entweder meinen die Interviewpartner, dass ohne ein adäquates Umfeld das Musiklernen schlichtweg unmöglich

ist, oder sie führen an, dass die knappen Musikschulplätze vorrangig jenen Schülern zustehen sollten, die – und deren Eltern – ein deutliches Interesse für Musik zeigen und die dementsprechend größere Erfolgschancen haben.

Auf dem anderen Pol dieser Skala steht eine Gruppe der Befragten, die sich ausdrücklich bereit erklärt, auch mit jenen Schülern zusammenzuarbeiten, deren Lernwelt des Privaten klare Mängel aufweist. Diese Gruppe hält das Üben, das Hören von Musik und die elterliche Unterstützung wohl für förderlich, nicht aber für grundsätzliche Voraussetzungen des musikalischen Lernens und des Anspruchs auf Instrumentalunterricht in der Musikschule. Die angesprochenen selektiven Umgangsweisen weichen hier einer kritischen Auseinandersetzung mit den Einflussfaktoren der Lernwelt des Privaten: Die Befragten thematisieren z. B. verschiedene Motive und Gründe für das mangelnde Üben ihrer Schüler, die Problematik der Balance zwischen den verschiedenen Lebensbereichen, die Gratwanderung zwischen Übemotivation und Leistungsdruck, das heikle Gleichgewicht zwischen elterlicher und eigener Motivation und die Möglichkeit einer wachsenden Bedeutung von Musik in der Familie. Argumente wie diese führen dann zu einer skeptischen Haltung gegenüber Selektionsprozessen, insbesondere, wenn sie Merkmale des familiären Umfelds als Kriterien verwenden. Des Weiteren wird hier die Relevanz der Kommunikation mit den Eltern betont: Die Problematik der unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen des Lehrers und der Eltern ist – insbesondere wenn keine Selektionsprozesse am Werk sind – unvermeidbar; in diesem Sinne ist es umso wichtiger, eine Gesprächsbasis mit den Eltern des Schülers zu schaffen und immer aufrechtzuerhalten.

– Versuch der Einflussnahme ↔ Betrachtung der Lernwelt als private Angelegenheit: In welchem Ausmaß nimmt sich der Lehrer der Lernwelt des Privaten an und versucht darauf Einfluss zu nehmen?

Die zweite in dieser Lernwelt identifizierte Polarität steht im direkten Zusammenhang mit der Definition der Lehrerrolle. Wenn die Interviewpartner die Lernwelt des Privaten beschreiben, stellen sie fest, dass sie verschiedenen Schülern in unterschiedlichem Ausmaß – und auch in unterschiedlicher Qualität – zur Verfügung steht. Manche Schüler leben in einem reichen musikalischen Umfeld, wo das Musizieren, das Musikhören und allgemein die Beschäftigung mit Musik alltäglich sind und hoch erachtet werden; ande-

re haben diesbezüglich deutlich eingeschränktere Möglichkeiten. Manche Schüler haben von sich aus das Interesse und die Initiative, die Lernwelt des Privaten intensiv zu nutzen – andere nicht. Manche Schüler verfolgen in der Lernwelt des Privaten dieselben Interessen, denen sie sich im Unterricht widmen; andere verfolgen hier völlig andere Interessen. Die Frage, die sich aufdrängt, ist die folgende: Ist es die Aufgabe des Lehrers, diese Lernwelt für sich stehen zu lassen und in ihrer Eigenständigkeit zu respektieren oder zu versuchen, darauf Einfluss zu nehmen?

Hier sind wieder zwei Haupttendenzen zu beobachten. Auf der einen Seite stehen jene Befragte, die die Mitgestaltung der Lernwelt des Privaten als integralen Bestandteil ihrer Arbeit betrachten: Das sind jene z. B., die die Eltern als Übecoaches einsetzen, die gemeinsam mit ihren Schülern Konzerte besuchen oder die Klassentreffen organisieren, bei denen das Hören von und der Austausch über Musik im Vordergrund stehen. Dahinter stehen unterschiedliche Gründe: die Annahme mangelnder Übekompetenz der (jüngeren) Schüler, die Beobachtung des Nachlassens der Relevanz von Musik in der Gesellschaft oder auch der Versuch, das Interesse der Schüler für die Musik zu wecken, die im Unterricht im Mittelpunkt steht. Auf der anderen Seite stehen jene, die ihren Schülern die Verantwortung für die Gestaltung der Lernwelt des Privaten großteils selbst überlassen. In ihrer Argumentation halten sich das Bedürfnis einer nicht zu weit gefassten Lehrerrolle und der Respekt vor der Privatsphäre des Schülers die Waage.

– Orientierung der Unterrichtsgestaltung an der Lernwelt des Privaten ↔ Unterricht und private Beschäftigung mit Musik als parallele Lernwelten

Die dritte Polarität betrifft den Grad der Verknüpfung zwischen der Lernwelt des Privaten und der Lernwelt des Unterrichts. In der Lernwelt des Privaten (z. B. beim Üben) kann sich der Schüler genau an die Anweisungen seines Lehrers halten oder nicht. Es ist also möglich – und bei Schülern mit viel Eigeninitiative sogar wahrscheinlich –, dass der Schüler in der Lernwelt des Privaten Erfahrungen macht und Lernprozesse initiiert, die von der Lehrkraft nicht unbedingt vorgesehen waren: dass er neue Spieltechniken lernt, mit neuen Instrumenten experimentiert, eigene Musikpräferenzen entwickelt, sich Stücke aneignet oder selbst komponiert usw. Für einige der Befragten stellen diese Initiativen eine wesentliche Quelle von Impulsen für den Unterricht dar: Sie versuchen, autodidaktische Initiativen der Schüler

im Unterricht aufzugreifen und weiterzuentwickeln, sie orientieren sich bei der Literaturauswahl stark an den Hörpräferenzen des Schülers usw. Andere Musikschullehrer tun das nicht: Sie lassen solche Impulse für sich stehen und greifen sie im Unterricht nicht bzw. nicht unbedingt auf. Die dahinter stehenden Motive und Begründungen sind allerdings unterschiedlich:

- Der Lehrer kann gegenüber den Diskrepanzen zwischen der Lernwelt des Unterrichts und der Lernwelt des Privaten grundsätzlich negativ eingestellt sein (z. B. wenn er die Musik, die sein Schüler hört, als minderwertig betrachtet);
- er kann diese Diskrepanzen einfach kritisch betrachten (z. B. wenn ihm die inadäquate Spieltechnik, die sich sein Schüler beim autodidaktischen Lernen aneignet, Sorge bereitet);
- oder er kann diese Diskrepanzen auch als Zeichen einer gesunden Distanz im Lehrer-Schüler-Verhältnis sehen (z. B. wenn er autodidaktische Initiativen begrüßt, sich aber davor hütet sich ständig einzumischen).
- Üben und Musizieren als gesonderte Tätigkeiten ↔ (Gemeinsames) Musizieren als Üben

Schließlich muss hier die individuelle Definition des Phänomens Üben erwähnt werden. Für einige der Befragten findet das Üben nur statt, wenn sich der Schüler allein – bzw. mit einem Elternteil, der die Lehrerrolle übernimmt – systematisch mit konkreten spieltechnischen und musikalischen Problemen auseinandersetzt. Andere fassen dagegen jedes Musizieren (z. B. am Klavier herumklimpern, Proben, Konzerte) als Üben bzw. als Übe-Ersatz auf: Hat ein Schüler schon gespielt, dann ist es nicht notwendig, dass er dazu noch übt. Musizieren und Üben werden entweder als dasselbe betrachtet oder in ein hierarchisches Verhältnis – Musizieren wichtiger als Üben – gestellt. Die Positionierung der Befragten in diesem Kontinuum beeinflusst natürlich die Gewichtung des Übens, der Proben und der Konzerte – und das heißt: der Lernwelt des Privaten, der Ensembles und der Auftritte – in ihrem musikpädagogischen Konzept. Darüber hinaus zeugt sie von einer bestimmten Auffassung von musikalischem Wissen und der musikalischen Wissensaneignung, von der in dieser Arbeit an späterer Stelle die Rede sein wird (siehe Kapitel 8).

Über diese vier Polaritäten hinaus konnten einige Diskrepanzen zwischen der Argumentation der Befragten und den etablierten Thesen des in-

strumentalpädagogischen Fachdiskurses identifiziert werden. Es wurde offensichtlich, dass für die Interviewpartner die Frage, ob bzw. in welchem Ausmaß ein Schüler übt, als wichtiger erachtet wird als die Frage, wie ein Schüler übt. Die in der Literatur dominante Sichtweise, dass die Wirksamkeit des Übens eher mit Qualität als mit Quantität zusammenhängt, scheint bei den Befragten eine untergeordnete Rolle zu spielen. Dementsprechend kam die Thematik des Üben-Lernens, deren Relevanz in der Literatur emphatisch beteuert wird, in den Interviews verhältnismäßig wenig zur Sprache. Dieser Umstand mag auf eine enge Wahrnehmung des Phänomens Üben von Seiten der Befragten oder auch auf den empirischen Zugang und den Fokus dieser Studie zurückzuführen sein.

Schließlich zeigt die Lernwelt des Privaten, dass das Üben und der Unterricht nicht unbedingt als entsprechende Größen bzw. als direkt zusammenhängende Phänomene betrachtet werden müssen, wie aus der instrumentalpädagogischen Literatur immer wieder herauszulesen ist. Die zahlreichen Querverbindungen der verschiedenen Praktiken, die diese Lernwelt ausmachen, offenbaren, dass Schüler – genauso wie sie durch das selbstbestimmte Musikhören eigene musikalische Präferenzen entwickeln und vom Umgang der Familie mit Musik geprägt werden – durch die eigenwillige Beschäftigung mit dem Instrument ihre eigene bevorzugte Arbeitsweise entwickeln und davon Prägungen erhalten können.

Wie verhält sich die Lernwelt der privaten Beschäftigung mit Musik in Bezug auf In-/Formalität? Als erstes müssen wir feststellen, dass diese Lernwelt durch ihre Beschaffenheit sehr große Räume für Informalität öffnet:

– Als Lernort fungiert hier der private Raum und nicht die Musikschule als Bildungseinrichtung;
– das Verfolgen eigener Interessen ist in hohem Maße möglich;
– das Lernen erfolgt in breiten Strecken beiläufig, durch unstrukturierte Lernprozesse und ohne vorgegebene Ziele (z. B. bei der Entwicklung von Musikpräferenzen);
– Wissen und Kompetenz entwickeln sich aus der eigenen Erfahrung ohne die Vermittlung eines Lehrers oder externe Evaluation.

Vergegenwärtigt man sich aber die Umgangsweisen der Befragten mit dieser Lernwelt, dann müssen gewisse Differenzierungen vorgenommen wer-

den. Zunächst springt hier die vorausgehend an zweiter Stelle dargestellte Polarität ins Auge: die Thematik der Einflussnahme. Wenn Lehrer die Eltern dazu verpflichten, mit ihren Kindern gemeinsam zu üben und das Üben als „häuslichen Unterricht" zu inszenieren, wenn sie durch gezielte Initiativen versuchen, das Musikrezeptionsverhalten ihrer Schüler zu beeinflussen, dann sind Attribute von Formalität in dieser Lernwelt deutlich stärker vorhanden (Vermittlung durch Lehrer/Coach, Strukturierung der Tätigkeit, formative Evaluation, vor- und fremdbestimmte Lernziele und -inhalte). Mit dem Versuch der Einflussnahme nimmt also die Formalität in der Lernwelt des Privaten zu; die Betrachtung der Lernwelt als private Angelegenheit stärkt eher die informellen Aspekte.

Ähnliche Schlüsse lassen sich in Bezug auf die vierte Polarität ziehen: Die Auffassung von Üben und Musizieren als gesonderte Tätigkeiten geht mit einer stärkeren Gewichtung formaler Attribute (individuelles Lernen, bewusste Strukturierung der Tätigkeit, Fokus auf das Lernen, explizites Wissen, vorgegebene Lernergebnisse), die Gleichstellung beider Tätigkeiten mit einer stärkeren Gewichtung informeller Attribute (kollektives Lernen, keine bewusste Strukturierung der Tätigkeit, Fokus auf das Tun, implizites Wissen, unerwartete bzw. zufällige Lernergebnisse) einher.

Inwiefern lässt sich die Thematik der Selektion – die erste Polarität – mit In-/Formalität in Verbindung bringen? Einerseits ist in der Ausgangsdefinition kein Attribut von In-/Formalität zu finden, das Selektionsprozesse direkt thematisiert. Beachtet man aber die Ausführungen über die politische Dimension des In-/Formalität-Diskurses, dann gewinnt diese Thematik vielleicht doch eine neue Perspektive. Es wurde in Abschnitt 1.2.2 bereits darauf hingewiesen, dass der In-/Formalität-Diskurs mit der Intention der Ermächtigung und der Inklusion von unterprivilegierten Lernergruppen einhergeht. Demzufolge stellt sich hier die Frage, inwiefern die von den Befragten erwähnten Selektionskriterien auf Eigenschaften von privilegierten Gruppen zielen und zur Bevorzugung dieser führen können.

Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten. Die Übebereitschaft eines Schülers hängt eng mit seinem persönlichen Interesse für Musik zusammen: Man könnte dieses Selektionskriterium durchaus als individuell – und das heißt: als unabhängig von sozialen Faktoren – betrachten. In dem Moment aber, wo Merkmale der Familie als Selektionskriterien herange-

zogen werden, ist die Bevorzugung bildungsnaher Gesellschaftsschichten schwer von der Hand zu weisen. Wird die elterliche Unterstützung nicht nur erwünscht, sondern als Voraussetzung für die Zuweisung eines Musikschulplatzes definiert, werden also Schüler zurückgewiesen, deren Eltern nicht das Interesse, die Bereitschaft bzw. die Zeit haben, sich intensiv mit der musikalischen Beschäftigung ihrer Kinder zu befassen, dann werden soziale Bildungsgefälle zwangsläufig unterstützt und verstärkt: ein Kritikpunkt, der im In-/Formalität-Diskurs wiederholt artikuliert wird. Die Polarität zwischen selektiven und inklusiven Umgangsweisen in der Lernwelt des Privaten kann also vielleicht nicht direkt als Attribut von In-/Formalität bezeichnet werden, weist aber doch Querverbindungen mit dem In-/Formalität-Diskurs auf.

An letzter Stelle wäre die Verknüpfung zwischen der Lernwelt des Privaten und der Lernwelt des Unterrichts zu besprechen. Hier taucht erneut die Problematik der Grenzen des In-/Formalität-Diskurses auf, die bereits in den Abschnitten 3.5 und 4.5 thematisiert wurde. Es wäre also möglich und fast naheliegend, die Argumentation der Befragten mit Attributen von In-/Formalität in Verbindung zu bringen: Die Orientierung der Unterrichtsgestaltung an der Lernwelt des Privaten hinge demnach mit lernerzentrierten pädagogischen Zugängen und mit der Bestimmung der Unterrichtsziele und -inhalte durch den Lerner – eben nicht z. B. durch die Lehrkraft als machthabende Instanz – zusammen. Nimmt man aber die Argumentation jener Interviewpartner unter die Lupe, die die Lernwelt des Unterrichts und die des Privaten als parallele Lernwelten handhaben, dann wird man sich der Begrenztheit einer solchen Darstellung bewusst: Hinter dem Abstand-Nehmen der Lehrkraft von eigenständigen Lerninitiativen ihrer Schüler können sowohl die Abwertung solcher Initiativen als auch Wertschätzung und Respekt stehen. Hier ist also wieder festzustellen: Zwischen dieser Polarität und den Attributen von In-/Formalität bestehen durchaus Querverbindungen; eine Gleichstellung dieser zwei Ebenen würde aber eine sehr problematische Reduktion darstellen.

Funktionen	Gestaltung		Spannungsfelder
Üben und Musikhören als • zentrale Aktivitäten für den musikalischen Kompetenzerwerb • Motivationsquellen für die musikalische Tätigkeit Elterliche Unterstützung des Überprozesses oder bei der Integration des Übens in den Alltag Einbettung der musikalischen Beschäftigung des Schülers ins interessierte familiäre Umfeld	Selektive Umgangsweisen: • Üben bzw. elterliche Unterstützung als unabdingbare Voraussetzung für den Instrumentalunterricht • Üben und/oder elterliche Unterstützung als Aufnahmekriterium	Inklusive Umgangsweisen: • Üben bzw. elterliche Unterstützung erwünscht, aber nicht vorausgesetzt • Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit nicht-übenden Schülern und desinteressierten/ nicht-engagierten Eltern	Bildungspolitische Überlegungen: • Sollen Musikschulplätze vorrangig interessierten (engagierten, regelmäßig übenden) Schülern zustehen? • Ist es legitim, Musikschulunterricht aus anderen Gründen als zur musikalischenWeiterentwicklung in Anspruch zu nehmen und zu erteilen? • Die Problematik der Selektion von Kindern aufgrund der Einstellungen ihrer Eltern Motive und Gründe des Nicht-Übens: • Spannungsfeld Desinteresse vs. Zeitdruck: Die Problematik der Balance verschiedener Lebensbereiche • Unbeeinflussbare Faktoren (Jahresphasen, Schülertypen, Altersstufen) • Übekompetenz und Üben-Lernen Die Gratwanderung Leistungsdruck/Übemotivation Die Problematik des Gleichgewichts zwischen elterlicher und eigener Motivation Die Problematik der unterschiedlichen Vorstellungen und Einstellungen der Lehrkraft und der Eltern Die Problematik der Kommunikation mit den Eltern

Funktionen	Gestaltung		Spannungsfelder
Privater Raum für die Beschäftigung mit Musik	Versuch der Einflussnahme: • Elterliche Anwesenheit im Unterricht und beim Üben erwünscht bzw. verpflichtend • Gezielte Initiativen, um das Hören von (qualitätsvoller) Musik zu fördern	Betrachtung der Lernwelt als „private Angelegenheit“: • Elterliche Anwesenheit im Unterricht und beim Üben unerwünscht bzw. überflüssig • Initiativen, um das Hören von (qualitätsvoller) Musik zu fördern nur bei Gelegenheit	Die Problematik der indirekten und bruchstückhaften Wahrnehmung dieser Lernwelt (Lernwelt als Blackbox) Die Problematik des Eindringens in die Privatsphäre des Schülers Die Problematik der Rekonstruktion der Unterrichtsimpulse beim Üben Störung des Unterrichtsablaufs und des Beziehungsaufbaus durch Anwesenheit der Eltern im Unterricht? Die Problematik der Verfügbarkeit und Relevanz von qualitätsvoller Musik im Alltag des Schülers Die individuelle Definition der Lehrerrolle: In welchem Ausmaß ist die Lehrkraft zuständig für • die Auseinandersetzung mit persönlichen Bedürfnissen des Schülers? • die Übemotivation des Schülers? • ein adäquates Musikrezeptionsverhalten des Schülers? • die Verstärkung der Rolle von Musik in der Familie des Schülers?

Funktionen	Gestaltung		Spannungsfelder
Raum für autodidaktisches Lernen	Orientierung der Unterrichtsgestaltung an der Lernwelt des Privaten: • Orientierung der Unterrichtsliteratur an den Hörpräferenzen des Schülers • Einbindung von autodidaktisch Gelerntem in den Unterricht Negative Bewertung von bzw. kritische Haltung gegenüber • Diskrepanz zwischen Hörinteressen und Unterrichtsliteratur • autodidaktischem Lernen	Unterricht und private Beschäftigung mit Musik als parallele Lernwelten: • Keine Orientierung der Unterrichtsliteratur an den Hörpräferenzen des Schülers • Keine Einbindung von autodidaktisch Gelerntem in den Unterricht Positive Bewertung von • Diskrepanz zwischen Hörinteressen und Unterrichtsliteratur • autodidaktischem Lernen	Die Diskrepanz zwischen Hörinteressen und Unterrichtsliteratur: Sollten Schüler dieselbe Musik hören, die sie spielen bzw. dieselbe Musik spielen, die sie hören?
Üben, Auftreten und Proben als Motivationskreislauf	Üben und Musizieren als gesonderte Tätigkeiten → Enge Definition des Phänomens Üben	(Gemeinsames) Musizieren als Üben → Breite Definition des Phänomens Üben	Unterschiedliche Vorstellungen von musikalischem Wissen und der musikalischen Wissensaneignung?

Abbildung 10: Die Lernwelt des Privaten im Überblick

7 Zwischenresümee: Die Lernwelten der Musikschularbeit

Die vorangehenden Kapitel haben gezeigt, dass in der Musikschule Musik nicht nur im Unterricht, sondern auch durch eine breite Palette von Praktiken vermittelt bzw. gelernt wird. Diese Praktiken lassen sich in vier Hauptkontexte unterteilen, derer sich Lehrer bedienen, um musikalisches Lernen zu ermöglichen, d. h. in vier „Lernwelten“:

- die Lernwelt des Unterrichts,
- die Lernwelt der Ensembles (Ensembles, Projekte),
- die Lernwelt der Auftritte (Konzerte, Prüfungen und Wettbewerbe) und
- die Lernwelt des Privaten, d. h. der privaten Auseinandersetzung des Schülers mit dem Instrument und mit Musik (Üben, Musikhören, Musik in der Familie).

Musikschularbeit heißt also nicht nur Musik zu unterrichten, sondern auch Lernwelten zu erkennen, zu gestalten bzw. mitzugestalten, zu pflegen und im Sinne der musikalischen Entwicklung der Schüler zu nutzen.

Diese These macht auch klar, dass Musikschularbeit nicht nur in der Musikschule stattfinden kann. Die Lernwelt des Unterrichts z. B. entfaltet sich fast ausschließlich in der Musikschule. Dagegen reicht die Lernwelt der Ensembles weit über die Grenzen der Musikschule hinaus: In dieser Lernwelt findet man nicht nur die Ensembles der Musikschule, sondern auch die Ensembleszene vor Ort (Blasmusik, Rockszene, Kirchenmusik usw.) und weitere, zum Teil von den Schülern initiierte Formen des gemeinsamen Musizierens (Schulensembles, Bands usw.). Ähnlich ist die Situation in der Lernwelt der Auftritte: klasseninterne Vorspiele, Musikschulkonzerte, Auftritte in Gemeindeveranstaltungen, Konzerte in Festivals, im Ausland und in renommierten Konzertstätten, Übertrittsprüfungen, Prüfungen anderer Institutionen und Einrichtungen, regionale, nationale und interna-

tionale Wettbewerbe – all dies ist in der Lernwelt der Auftritte zu finden. Die Lernwelt des Privaten entsteht nicht in der Musikschule, sondern zu Hause, in der Familie oder im Freundeskreis. Diese Vielfalt hat die Konsequenz, dass der Musikschullehrer die verschiedenen Lernwelten in unterschiedlichem Ausmaß beeinflussen kann.

Spezifische Potenziale, inhärente Tendenzen und Gestaltungsmöglichkeiten der Lernwelten

Die Lernwelten der Musikschularbeit haben spezifische inhärente Potenziale und demzufolge spezifische Funktionen, die sie erfüllen können:
– Für die Auseinandersetzung mit den individuellen Voraussetzungen, Bedürfnissen und Interessen des Schülers ist die Lernwelt des Unterrichts in hohem Ausmaß geeignet.
– Dagegen eignet sich die Lernwelt der Ensembles insbesondere für das Hineinwachsen in musikalische Gemeinschaften (siehe 10.1).
– Wenn es darum geht, sich im musikalischen Lehr-/Lernprozess zu orientieren und die Qualität dieses Prozesses zu sichern, dann sind in der Lernwelt der Auftritte gute Strukturen dafür zu finden.
– Geht es dagegen darum, dass der Schüler „seinen Weg geht“, d. h. dass er eigene musikalische Präferenzen und Arbeitsweisen entwickelt, dann ist das in hohem Ausmaß in der Lernwelt des Privaten möglich. In dieser Lernwelt ist allerdings zu beachten, dass sie sich dem Lehrerblick entzieht: Was der Schüler in dieser Lernwelt genau tut, ist für den Lehrer nicht immer leicht herauszufinden und zu beeinflussen.

Lernwelten	Vermittlungspraktiken mit Tendenz zur		
	Formalität	⟵⟶	Informalität
LW Unterricht/LW Ensembles	Unterricht		Ensembles & Projekte
LW Auftritte	Prüfungen	Wettbewerbe	Konzerte
LW des Privaten	Üben	Musik in der Familie	Musikhören

Abbildung 11: Die inhärenten Tendenzen der Lernwelten und der musikalischen Praktiken in Bezug auf In-/Formalität

Lernwelt	Merkmale einer formalen Gestaltung		↔		Merkmale einer informellen Gestaltung
LW Unterricht	Orientierung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen („Methoden“)	↔	Arbeit mit individuell anpassbaren Unterrichtskonzepten (z. B. ein „Masterplan“)	↔	Keine Orientierung an vorstrukturierten, nicht individualisierten Lehr-/Lernwegen (keine „Methoden“)
LW Unterricht	Inszenierung eines „pädagogischen“ Settings		↔		Inszenierung eines „musikalischen“ Settings
LW Unterricht/ LW Ensembles	Unterricht und Ensemble jeweils als Hauptfach und Nebenfach		↔		Ensemble im Mittelpunkt, Unterricht in dienender Funktion
LW Auftritte	Evaluation anhand (z. B. in einer Prüfungsordnung) festgelegter Leistungsmaßstäbe	↔	Leistungsevaluation durch den direkten Vergleich mit anderen (z. B. im Wettbewerb)	↔	Leistungsevaluation durch den Vergleich eigener Leistungen (z. B. durch Audio-Dokumentation des Unterrichts)
LW Auftritte	Leistungsevaluation durch externe Instanz (Prüfungskommission, Wettbewerbsjury)		↔		Selbstevaluation
LW Auftritte	Konzerte mit schulischem Charakter		↔		„Richtige Konzerte“
LW Privates	Selektive Umgangsweisen: • Üben bzw. elterliche Unterstützung als unabdingbare Voraussetzung für den Instrumentalunterricht • Üben und/oder elterliche Unterstützung als Aufnahmekriterium		↔		Inklusive Umgangsweisen: • Üben bzw. elterliche Unterstützung erwünscht, aber nicht vorausgesetzt • Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit nicht-übenden Schülern und/oder desinteressierten Eltern

Lernwelt	Merkmale einer formalen Gestaltung	↔	Merkmale einer informellen Gestaltung
LW Privates/ LW Unterricht	Versuch der Einflussnahme: • Elterliche Anwesenheit im Unterricht und beim Üben erwünscht bzw. verpflichtend • Gezielte Initiativen, um das Hören von (qualitätsvoller) Musik zu fördern	↔	Betrachtung der Lernwelt als private Angelegenheit: • Elterliche Anwesenheit im Unterricht und beim Üben unerwünscht bzw. als überflüssig betrachtet • Initiativen, um das Hören von (qualitätsvoller) Musik zu fördern" nur bei Gelegenheit
LW Privates/ LW Unterricht	Unterricht und private Beschäftigung mit Musik als parallele Lernwelten: • Keine Orientierung der Unterrichtsliteratur an den Hörpräferenzen des Schülers • Keine Einbindung des autodidaktisch Gelernten in den Unterricht	↔	Orientierung der Unterrichtsgestaltung an der LW des Privaten: • Orientierung der Unterrichtsliteratur an den Hörpräferenzen des Schülers • Einbindung des autodidaktisch Gelernten in den Unterricht
LW Privates/ LW Ensembles	Üben und Musizieren als gesonderte Tätigkeiten. Enge Definition des Phänomens Üben	↔	(Gemeinsames) Musizieren als Üben. Breite Definition des Phänomens Üben
Alle LW	Lernwelten in der Musikschule, z. B.: • Musikschulensembles • Übertrittsprüfungen • Musikschulkonzerte	↔	Lernwelten außerhalb der Musikschule, z. B.: • Externe Ensembles (Ensembles vor Ort, eigene Ensemble-Initiativen des Schülers) • Wettbewerbe • Externe Konzerte

Abbildung 12: Merkmale einer formalen/informellen Gestaltung der Musiklernwelten

Die vier Lernwelten und ihre jeweiligen Praktiken haben nicht nur spezifische Potenziale und Funktionen, sondern weisen auch spezifische inhärente Tendenzen in Bezug auf In-/Formalität auf. Diese Tendenzen sind in der Abb. 11 übersichtlich dargestellt.

Das heißt aber nicht, dass diese Lernwelten ausschließlich entsprechend ihrer inhärenten Tendenzen gestaltet werden müssen. Lernwelten und Vermittlungspraktiken sind nicht an sich formal oder informell, sondern haben formalere und informellere Gestaltungsmöglichkeiten. Es sind nämlich in allen Lernwelten und Praktiken Aspekte zu finden, die mit dem In-/Formalität-Modell korrelieren. Dementsprechend kann eine bestimmte Gestaltung einer Lernwelt – je nach Positionierung der einzelnen Aspekte im In-/Formalität-Kontinuum – als formaler oder informeller bezeichnet werden. Die mit dem In-/Formalität-Modell korrelierenden Merkmale der Lernwelten der Musikschularbeit sind in der folgenden Tabelle übersichtlich dargestellt.[1] Die Pfeile sollen darauf hinweisen, dass die Positionen nicht statisch, sondern dynamisch und – wie die einzelnen Farben in einem Farbspektrum – als Verortungen in einem Kontinuum zu verstehen sind.

Das Lernwelten-Modell

Die Lernwelten der Musikschularbeit haben also spezifische Potenziale, inhärente Tendenzen in Bezug auf In-/Formalität und verschiedene (formalere und informellere) Gestaltungsmöglichkeiten (siehe Abb. 13).

Grundlage dieser Abbildung ist das In-/Formalität-Kontinuum, das durch den Pfeil auf der linken Seite dargestellt wird. Die Positionierung der einzelnen Lernwelten und Vermittlungspraktiken in diesem Kontinuum zeigt ihre inhärente Tendenz in Bezug auf In-/Formalität. Die kleinen Pfeile auf der Ebene der Vermittlungspraktiken sollen deutlich machen, dass jede Vermittlungspraxis die Möglichkeit in sich trägt, formaler oder informeller gestaltet zu werden. Demzufolge kann z. B. der Unterricht in der konkreten Gestaltung eines Interviewpartners durchaus auf der Seite der Informalität, die Ensembles durchaus auf der Seite der Formalität zu finden sein.

Dieses Modell macht die vielfältigen Möglichkeiten des Umgangs mit In-/Formalität in der Musikschularbeit deutlich. Die Forschungsergebnis-

[1] Die eingehende Erläuterung der einzelnen Merkmale ist im Fazit der jeweiligen Kapitel zu finden (siehe 3.5, 4.5, 5.7 und 6.4).

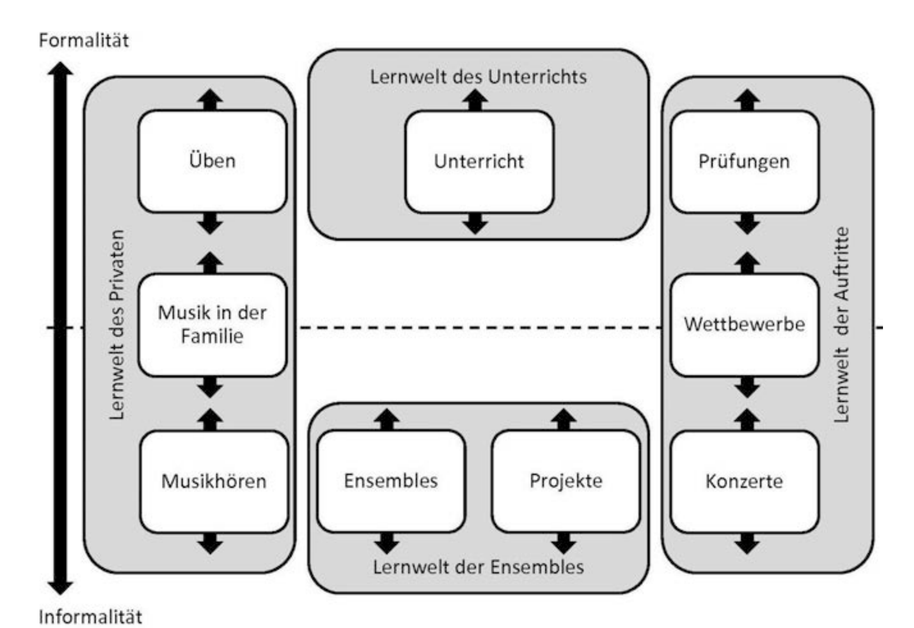


Abbildung 13: Die Lernwelten der Musikschularbeit im In-/Formalität-Kontinuum

se bestätigen, dass die Befragten diese Vielfalt in hohem Maße nutzen. Die Interviewpartner machen also nicht nur von verschiedenen Lernwelten Gebrauch: Sie machen dies mit spezifischen Gewichtungen und in spezifischen Gestaltungen – und das heißt auch: mit spezifischen Profilen in Bezug auf In-/Formalität. Im Folgenden soll das Lernwelten-Modell anhand einiger Beispiele veranschaulicht werden.

7.1 Die Interviewpartner und ihr (formaler und informeller) Umgang mit Lernwelten: Eine Veranschaulichung des Lernwelten-Modells

In diesem Kapitel wird das Lernwelten-Modell anhand von In-/Formalität-Profilen aus dem Datenmaterial veranschaulicht. Dabei muss beachtet werden, dass die Profile nur zwecks der Veranschaulichung des Lernwelten-Modells angeführt sind und keineswegs das gesamte musikpädagogische Denken und Handeln der einzelnen Befragten wiedergeben. Die folgenden

Profile stellen keine Fallrekonstruktion, auch keine Repräsentation des individuellen Selbstkonzepts dar. Erstens ist der Umgang der Befragten mit Lernwelten weitaus flexibler als diese Profilierung darzustellen vermag: Musikschullehrer können sich in verschiedenen Situationen durchaus für unterschiedliche Gewichtungen und Gestaltungen der Lernwelten entscheiden und tun dies auch. Die Profile stellen also nur die Haupttendenz dar, die im Interview zu identifizieren ist, nicht aber das gesamte Handlungsspektrum des Interviewpartners (siehe 2.11).

In der Veranschaulichung werden Begriffe aufgegriffen, die sich im Rahmen der Untersuchung als bedeutend herauskristallisierten: „Methoden", „richtige Konzerte", „pädagogische Inszenierung" u. Ä. Diese Begriffe und deren Bedeutung aus der Sicht der Befragten wurden in den Kapiteln 3 bis 6 im Einzelnen geklärt. Wenn in den folgenden Beispielen etwa von „Methoden" die Rede ist, dann ist dieser Begriff im Bedeutungszusammenhang dieser Arbeit – und das heißt: im Sinne des Methodenbegriffes der Interviewpartner (siehe 3.1) – zu verstehen. Darauf sollen die Anführungszeichen in den folgenden Darstellungen hinweisen.

Der Umgang mit Lernwelten der Interviewpartnerin 07 (Gesang Popularmusik)

Wie geht die Interviewpartnerin 07 (Gesang Popularmusik) mit den Lernwelten um? Was die Gesamtheit der Lernwelten betrifft, ist bei dieser Interviewpartnerin eine starke Gewichtung der Lernwelt der Ensembles zu beobachten: Die Interviewpartnerin betrachtet die Praxis des Musizierens im Ensemble als die zentrale Lernpraxis ihrer Schüler und als wesentlichen Referenten für ihre Gestaltung der weiteren Lernwelten. Die Relevanz dieser Praxis für die Interviewpartnerin ist in der Abb. 14 durch die Sternform dargestellt. Des Weiteren führt sie den Unterricht, die Konzerte, das Musikhören, das Üben – vor allem in der Gestalt des autodidaktischen Lernens – und die Audio-Dokumentation des Unterrichts als wichtige Lernwelten an. Prüfungen, Wettbewerbe und Musik in der Familie werden im Interview nur gestreift und spielen für die Interviewpartnerin keine bemerkenswerte Rolle.

In Bezug auf die Gestaltung der einzelnen Lernwelten weist die Interviewpartnerin eine deutliche Tendenz zur Informalität auf. Im Unterricht

werden „Methoden“ kaum verwendet; an ihre Stelle tritt ein individuell anpassbares und mit dem Schüler ausgehandeltes Unterrichtskonzept. Das Ensemblespiel findet vorrangig außerhalb der Schule durch Eigeninitiativen der Schüler statt, und die für die Betätigung in diesem Feld notwendigen Kompetenzen werden als zentrale Lerninhalte im Unterricht behandelt (Einzählen und Cueen, um als routinierte Sängerin vor der Band auftreten zu können, Musiknotation am Computer, um Material für die Band erstellen zu können u. Ä.). In der Lernwelt der Auftritte betont die Interviewpartnerin die Relevanz von „richtigen Konzerten“ und als zentrale Evaluationspraxis verwendet sie die Selbstevaluation durch die Audio-Dokumentation von Unterricht.

In der Lernwelt des Privaten hebt die Interviewpartnerin die Rolle des Musikhörens und des autodidaktischen Lernens hervor. Das Hören von Musik wird als unabdingbar für das Musiklernen betrachtet und die Hörpräferenzen des Schülers gelten als Leitlinien für die Auswahl der Unterrichtsliteratur. Das unter den Schülern stark verbreitete autodidaktische Lernen (Copying, Songs schreiben usw.) wird von der Lehrerin hoch geschätzt und im Unterricht aufgegriffen. Da die Rolle der Eltern im Musiklernprozess von der Interviewpartnerin eher kritisch betrachtet wird, wird Musik in der Familie nicht als Lernwelt wahrgenommen und genutzt.

Der Umgang mit Lernwelten – das In-/Formalität-Profil – der Interviewpartnerin 07 (Gesang Popular-musik) wird in der Abb. 14 graphisch dargestellt.

Der Umgang mit Lernwelten des Interviewpartners 03 (Klavier)

Einen völlig anderen Umgang mit Lernwelten pflegt der Interviewpartner 03 (Klavier). Die von der vorherigen Interviewpartnerin als zentral betrachtete Lernwelt der Ensembles spielt beim Interviewpartner 03 keine erwähnenswerte Rolle. Dafür rückt der Unterricht in den Mittelpunkt, gefolgt vom Üben und von der Musik in der Familie, die als eine unauflösbare Einheit betrachtet werden. Allerdings wird vom Interviewpartner beklagt, dass sich in seiner alltäglichen Musikschulpraxis die Lernwelt des Privaten sehr selten nach seinen Vorstellungen entfaltet: Schüler üben zu wenig, werden von den Eltern zu wenig unterstützt, hören zu wenig „gute“ Musik. Das soll die punktierte Linie in der Abb. 15 verdeutlichen. Die Lernwelt der Auftrit-

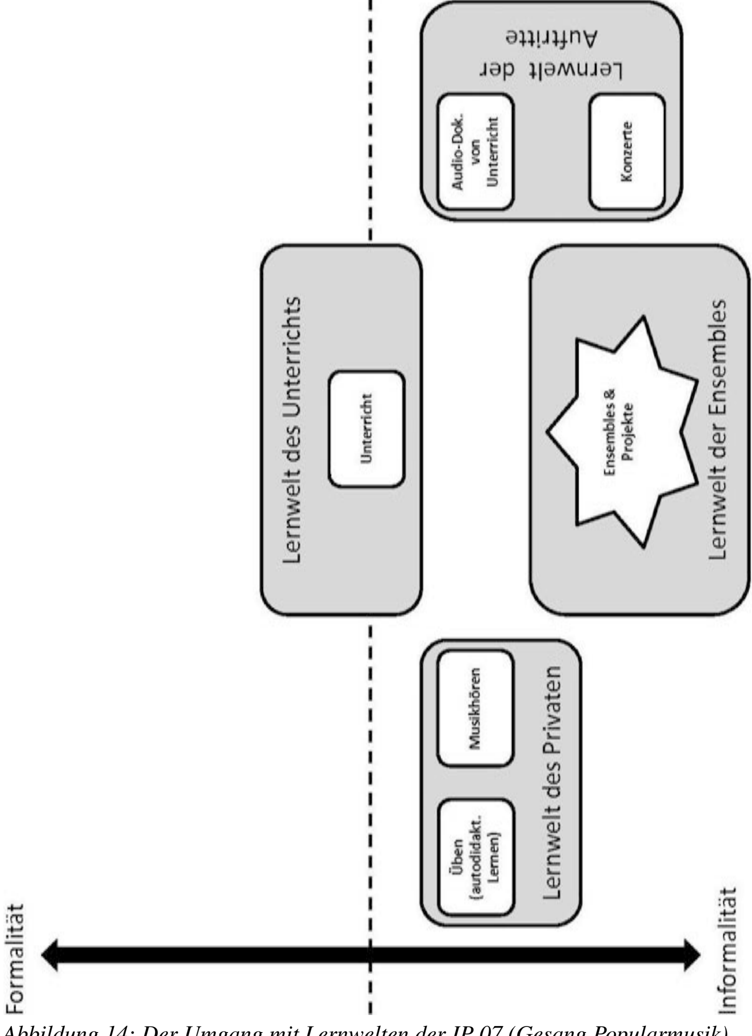


Abbildung 14: Der Umgang mit Lernwelten der IP 07 (Gesang Popularmusik)

te wird vom Interviewpartner insgesamt als relevant betrachtet und genutzt, vor allem die Wettbewerbe und Prüfungen. Konzerte sind positiv besetzt, finden aber aufgrund der in der Musikschule herrschenden Bedingungen nur unregelmäßig statt.

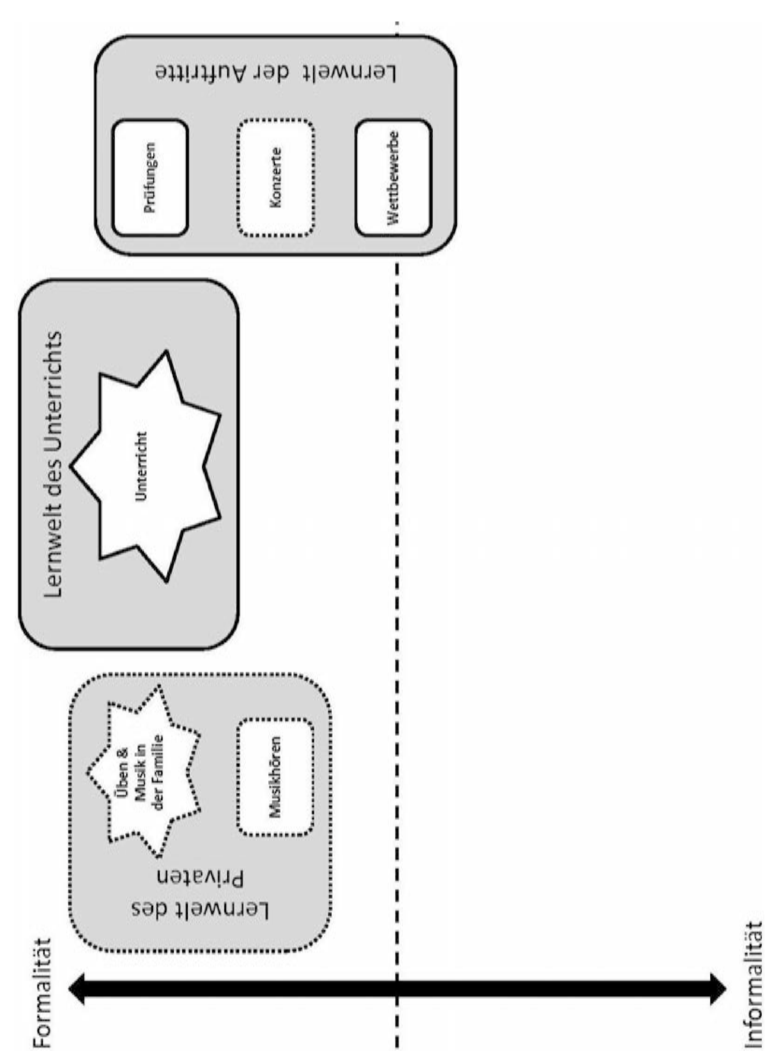


Abbildung 15: Der Umgang mit Lernwelten des IP 03 (Klavier)

Die bereits bei der Gewichtung der Lernwelten sichtbare Tendenz zur Formalität setzt sich beim Interviewpartner 03 (Klavier) auch in der Gestaltung der Lernwelten fort. Im Unterricht spielt die vom Lehrer entwickelte

„Methode“ eine maßgebende Rolle. Die Thematik der „Methoden“ zieht sich auch wie ein Leitmotiv über das gesamte Interview und scheint für den Interviewpartner ein wichtiges Anliegen zu sein. Die Beschreibung des Unterrichtshandelns lässt auf eine „pädagogische“ Inszenierung des Unterrichts schließen: analysieren, Regeln erklären, korrigieren, Spielanweisungen erteilen – all dies führt der Interviewpartner als wesentliche Elemente seines Unterrichtens an. In Bezug auf die Leistungsevaluation legt der Befragte auf festgelegte Kriterien großen Wert. Obwohl die Leistungsevaluation durch andere – besonders in Wettbewerben – grundsätzlich kritisch betrachtet wird, werden keine anderen Evaluationsformen vom Interviewpartner ins Spiel gebracht. In der Lernwelt des Privaten hebt der Interviewpartner die Sinnhaftigkeit von selektiven Umgangsweisen (Üben und elterliche Unterstützung unerlässlich und als Aufnahmekriterium legitim) und Versuchen der Einflussnahme hervor – wobei er aber anmerkt, dass er diesbezüglich seitens der Musikschule keine Unterstützung erfährt (siehe Abb. 15).

Der Umgang mit Lernwelten des Interviewpartners 08 (Kontrabass)

Die zwei oben angeführten Beispiele mögen vielleicht den Eindruck erwecken, dass das gesamte musikpädagogische Handeln der Interviewpartner als formal bzw. informell bezeichnet werden kann. Das Beispiel des Interviewpartners 08 soll jedoch verdeutlichen, dass dieser Eindruck täuscht. Die Gewichtung der Lernwelten des Interviewpartners 08 erinnert teilweise an die der vorher angeführten Pop-Gesangslehrerin (IP 07): Im Mittelpunkt stehen die Ensembles und Projekte, gefolgt vom Unterricht, den Konzerten und dem Üben. Das Musikhören und die Musik in der Familie werden auch vom Interviewpartner 08 als wichtig dargestellt. Die von der Gesangslehrerin vertretene Evaluation durch die Audio-Dokumentation des Unterrichts weicht hier den Prüfungen und Wettbewerben, die zwar für den Interviewpartner eher negativ besetzt sind, aber in seiner Musikschule stark forciert werden.

In der Lernwelt des Unterrichts halten sich beim Interviewpartner 08 die „pädagogische“ und die „musikalische“ Inszenierung die Waage. Da der Interviewpartner sein Instrument vor allem als Ensemble-Instrument versteht, erfüllt der Unterricht vorrangig die Funktion der Vorbereitung für

das Ensemblespiel – steht also im Verhältnis zu der Lernwelt der Ensembles in einer untergeordneten Funktion. Ensembles, Projekte und Konzerte werden vom Interviewpartner sowohl in der Schule als auch außerhalb verortet – was nach dem Befragten mit der Tatsache zusammenhängt, dass sein Instrument im Ensemble immer gebraucht wird. In der Lernwelt des Privaten wird ebenso eine mittlere Position vertreten: Üben und elterliche Unterstützung sind erwünscht, werden aber nicht vorausgesetzt, das autodidaktische Lernen wird kaum thematisiert und es wird nicht versucht, die Hörpräferenzen der Schüler in den Unterricht einzubeziehen (siehe Abb. 16).

Der Umgang mit Lernwelten der Interviewpartnerin 12 (Violine)

Die beim vorhergehenden Interviewpartner zu beobachtende Balance zwischen Formalität und Informalität kann sich nicht nur durch die mittlere Positionierung der einzelnen Lernwelten ergeben, sondern auch aus dem Zusammenspiel mehrerer Lernwelten, die eher an den Grenzen des In-/Formalität-Kontinuums verortet sind. Einen solchen Umgang mit Lernwelten beschreibt die Interviewpartnerin 12 (Violine). Ihre Ausführungen stellen zwei Vermittlungspraktiken ins Zentrum: den eher formal gestalteten Unterricht und die stark informell gestalteten Konzerte (regelmäßige „richtige Konzerte“, meistens außerhalb der Musikschule). Des Weiteren spielen für die Befragte das Üben und die Musik in der Familie eine wesentliche Rolle. Die zwei Praktiken werden von der Interviewpartnerin – ähnlich wie beim Interviewpartner 03 (Klavier) – als Einheit erfasst und behandelt: Das regelmäßige Üben mit Eltern sowie die Anwesenheit der Eltern im Unterricht werden von der Befragten als enorm wichtig erachtet und stellen eine Voraussetzung für die Aufnahme in ihre Klasse dar.

Die bereits hier angedeutete formale Gestaltung der Lernwelt des Privaten setzt sich in den anderen Praktiken fort: Autodidaktische Impulse und vom Unterrichtsprogramm divergierende Hörpräferenzen des Schülers werden grundsätzlich kritisch – sogar als Grund für die Auflösung des musikpädagogischen Verhältnisses – betrachtet. Dafür wird aber die Lernwelt der Ensembles stark genutzt und als relevant angesehen, allerdings nur solange das „Unterrichtsprogramm“, das für die Befragte an oberster Stelle steht, weitergeführt werden kann. Schließlich tauchen in der Lernwelt der

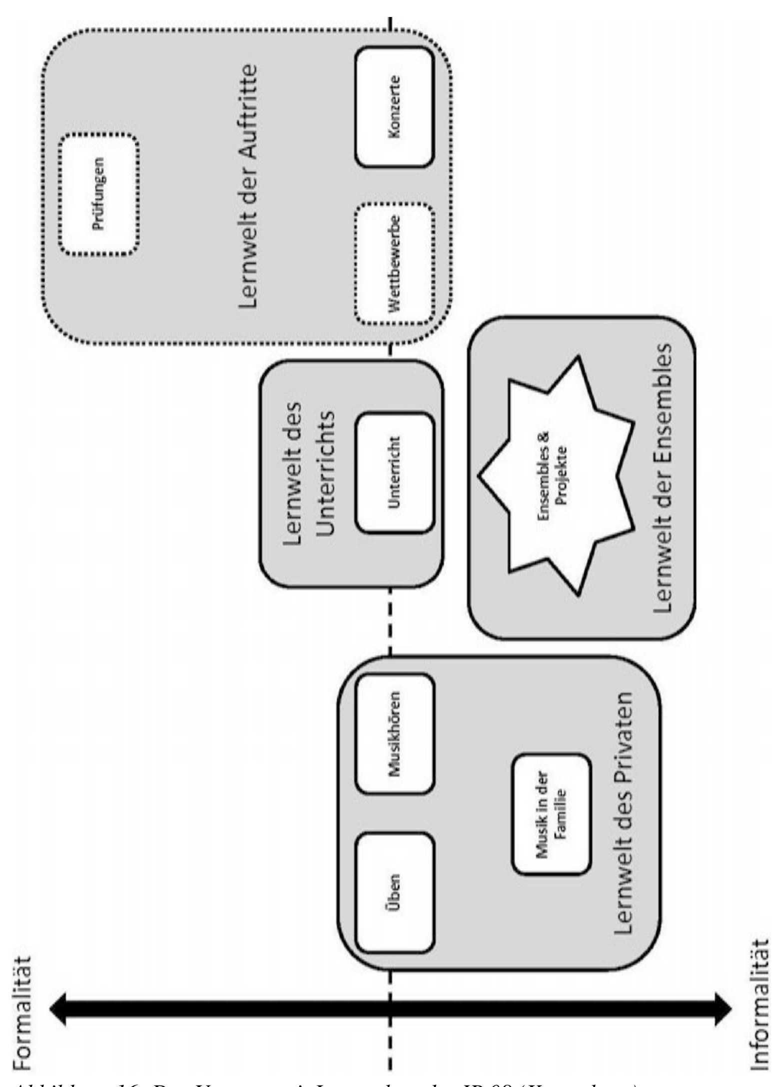


Abbildung 16: Der Umgang mit Lernwelten des IP 08 (Kontrabass)

Auftritte die eher als wichtig angesehenen Wettbewerbe und die in den Augen der Befragten unwichtigen Prüfungen auf (siehe Abb. 17).

Die Ausführungen über die Interviewpartnerin 12 zeigen, dass die eher

formale bzw. eher informelle Gestaltung einer Lernwelt nicht unbedingt mit einem insgesamt formalen bzw. informellen Umgang mit Lernwelten einhergehen muss. Musikschullehrer können sich gerade aufgrund der starken informellen Gestaltung einer Lernwelt für die formale Gestaltung einer anderen Lernwelt entscheiden und umgekehrt. Deswegen sind Rückschlüsse über das gesamte musikpädagogische Konzept eines Lehrers aufgrund seines Umgangs mit einer einzigen Lernwelt grundsätzlich infrage zu stellen.[2]

Der Umgang mit Lernwelten des Interviewpartners 10 (Dudelsack)

Die Gestaltung verschiedener Lernwelten kann also durchaus kontrastierend sein; sie kann aber auch insgesamt in einer Linie stehen. Dies soll das letzte Beispiel dieses Abschnitts verdeutlichen. In den Ausführungen über Lernwelten des Interviewpartners 10 (Dudelsack) sind fast ausschließlich Merkmale von Informalität zu finden. Als Haupt-Lernwelt nennt der Interviewpartner die Ensembles und Projekte, dicht gefolgt von dem Musikhören und den Konzerten. All diese Praktiken werden vorrangig außerhalb der Schule positioniert und weisen zumeist informelle Merkmale auf. In der Lernwelt des Unterrichts wird eine klare „musikalische" Inszenierung beschrieben, die stark am Modell der Session angelehnt ist. Diese Orientierung des Unterrichts erklärt die vom Interviewpartner bevorzugte Unterrichtsform des Gruppenunterrichts. Prüfungen werden klar abgelehnt – und nur aufgrund der Musikschulvorgaben pro forma in möglichst informeller Gestaltung durchgeführt (als Konzert, das grundsätzlich mit „sehr gut" benotet wird); Wettbewerbe spielen aufgrund mangelnder adäquater Möglichkeiten keine Rolle. Der Interviewpartner äußert große Skepsis gegenüber dem systematischen Üben: Dem Üben als Musizieren bzw. als autodidaktischem Lernen wird eine viel größere Bedeutung beigemessen. Die Rolle der Familie wird als unwichtig, das direkte Engagement der Eltern sogar als problematisch dargestellt (siehe Abb. 18).

[2] Dieses Beispiel macht die Relevanz der Einbeziehung der Perspektive des formalen/informellen Lernens für diese Studie evident. Hätte man nur die Unterrichtspraxis dieser Interviewpartner unter die Lupe genommen, hätte das eine völlig verzerrte Wahrnehmung ihrer musikpädagogischen Tätigkeit ergeben.

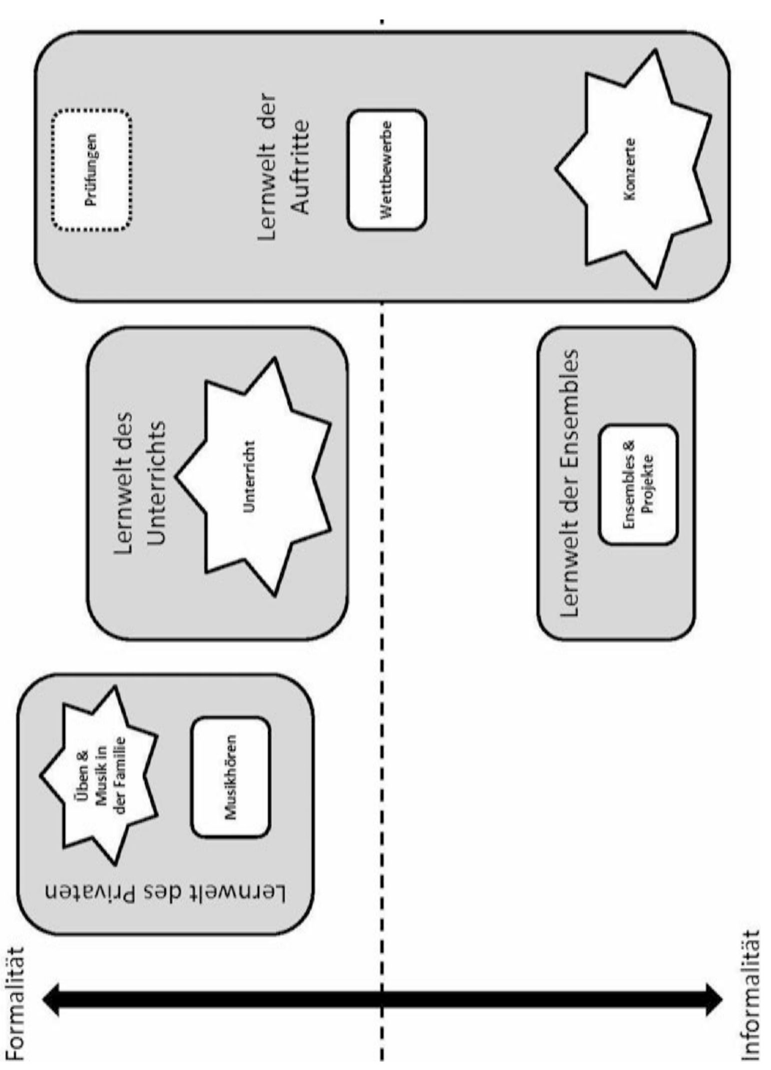


Abbildung 17: Der Umgang mit Lernwelten der IP 12 (Violine)

Das Lernwelten-Modell aus der Perspektive der Beispiele

Die vorhergehenden Beispiele haben gezeigt, dass unzählige Möglichkeiten des Umgangs mit In-/Formalität in der Musikschularbeit bestehen:

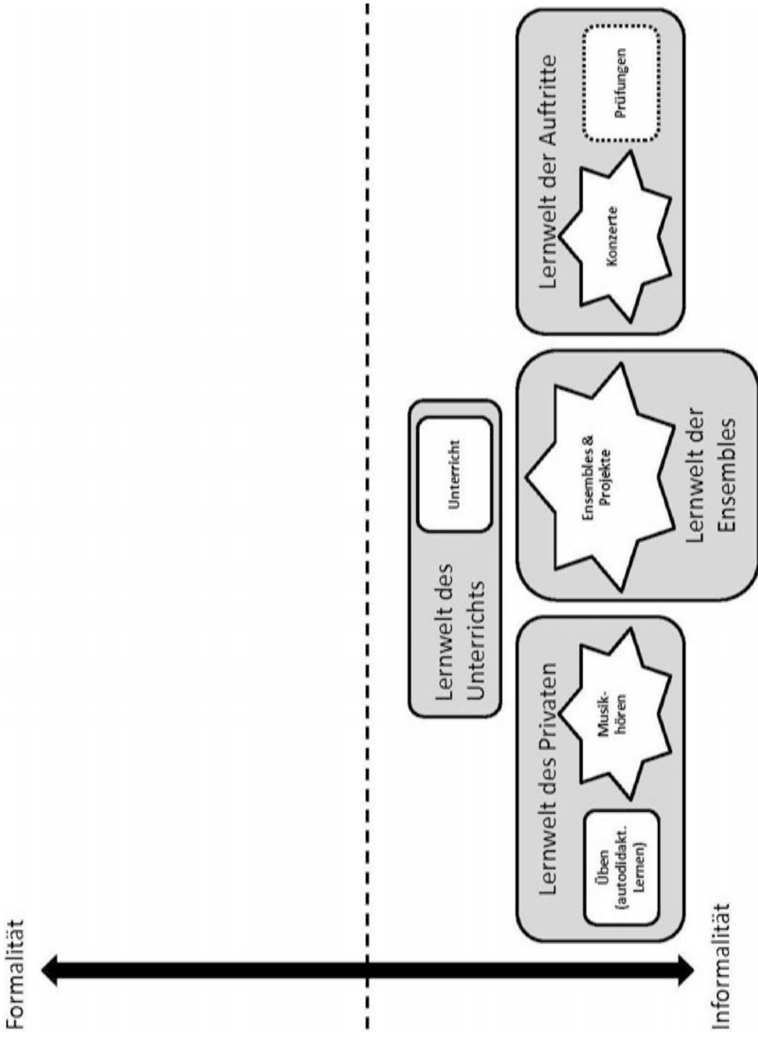


Abbildung 18: Der Umgang mit Lernwelten des IP 10 (Dudelsack)

– Nur einige oder auch alle Lernwelten und Vermittlungspraktiken können von der Lehrkraft herangezogen werden;

– die Lernwelten können formale oder informelle Merkmale aufweisen und auch in der Mitte des Kontinuums positioniert sein;
– die Lernwelten können auf einer Linie stehen – wenn z. B. vorrangig formale oder informelle Tendenzen bei den meisten Vermittlungspraktiken zu beobachten sind – oder auch kontrastierend gestaltet werden – wenn z. B. die formalen Tendenzen einer Vermittlungspraxis durch informelle Tendenzen einer anderen ausgeglichen werden;
– dieser Umgang kann in verschiedenen Situationen – in einer bestimmten Musikschule, in Bezug auf einen bestimmten Schüler usw. – konstant bleiben oder variiert werden.

Das Lernwelten-Modell macht also Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf In-/Formalität sichtbar – und erfüllt somit eines der Hauptanliegen dieser Arbeit (siehe 1.4). Allerdings wurde im vorhergehenden Kapitel immer wieder festgestellt, dass nicht alle Aspekte des Umgangs mit Lernwelten mit dem In-/Formalität-Modell korrelieren. Das Lernwelten-Modell mag also Möglichkeiten sichtbar machen; es kann aber manche, für die Thematik des Umgangs mit Lernwelten enorm relevante Aspekte nicht widerspiegeln.

7.2 Die Reichweite des Lernwelten-Modells. Oder: Erkenntnisse über das Potenzial des In-/Formalität-Modells für den instrumentalpädagogischen Diskurs

Diese Arbeit widmet sich nicht nur der Frage des Umgangs von Musikschullehrern mit In-/Formalität, sondern auch der des Potenzials des In-/Formalität-Diskurses für die Instrumentalpädagogik: Wie nützlich, wie bereichernd, wie einleuchtend ist das In-/Formalität-Modell im Kontext der deutschsprachigen Musikschularbeit? (siehe 1.4) Im zweiten Teil dieser Arbeit sind diesbezüglich einige Erkenntnisse gewonnen worden. Zum einen haben die Forschungsergebnisse eindeutig belegt, dass die Perspektive der In-/Formalität viele Aspekte der Musikschularbeit ans Licht bringt bzw. ins rechte Licht rückt: Der im instrumentalpädagogischen Diskurs omnipräsente Aspekt des (qualitätsvollen) Unterrichtens erscheint unter dieser Perspektive als eine von vielen Möglichkeiten des musikpädagogischen Handelns in der Musikschule; seine Rolle wird zugunsten einer Aufwer-

tung anderer Praktiken gewissermaßen eingeschränkt und auch entlastet. Das In-/Formalität-Modell hat in dieser Arbeit zu einem Nachdenken über musikalische Lernwelten geführt und somit eine neue Perspektive in den deutschsprachigen instrumentalpädagogischen Diskurs eingebracht.

Allerdings hat dieses Kapitel nicht nur die Basis für den Entwurf des Lernwelten-Modells geliefert, sondern auch die Einschränkungen dieses Modells gezeigt. Erstens wurden in allen Lernwelten Aspekte des Umgangs mit In-/Formalität identifiziert, die nicht mit dem In-/Formalität-Modell korrelieren: Aspekte, die nicht den Kategorien von Formalität und Informalität zuzuordnen sind. Bei einigen dieser Aspekte handelt es sich um Polaritäten, die nicht den Attributen von In-/Formalität entsprechen und sogar Widersprüche zwischen den Attributen deutlich machen. Ein Beispiel stellt die in der Lernwelt des Unterrichts aufgefundene Polarität *Positive Einstellung zu und Gebrauch von Gruppenunterrichtskonstellationen/Negative Einstellung zu und kein Gebrauch von Gruppenunterrichtskonstellationen*. Die Forschungsergebnisse zeigten, dass hier verkehrte Korrelationen mit dem In-/Formalität-Modell bestehen: *Individuelles Lernen* (*Negative Einstellung zu und kein Gebrauch von Gruppenunterrichtskonstellationen*) korreliert z. B. mit *Lernerzentrierten Zugängen* (*Auf den Schüler eingehen*), fallweise auch mit *Kontextspezifischem Lernen* (*Bereichsspezifischer Zugang*). Außerdem wurden völlig diskrepante Einstellungen gegenüber dem *kollektiven Lernen* in der Lernwelt des Unterrichts und in der Lernwelt der Ensembles bei denselben Lehrkräften identifiziert (siehe 3.5 und 4.4).

Zweitens tauchten in den Ergebnissen Kategorien auf, die sich zwar mit Attributen von In-/Formalität in Verbindung setzen lassen, deren Reichweite aber die der Attribute von In-/Formalität bei Weitem übersteigen. Am offensichtlichsten ist das in der Lernwelt der Ensembles zu beobachten: Die in dieser Lernwelt identifizierte – und mit den Attributen von In-/Formalität korrelierende – Kategorie des *kollektiven Lernens* erfährt in der Argumentation der Befragten eine eindeutige Erweiterung und Differenzierung. Den Interviewpartnern scheint es weniger um die Frage zu gehen, ob in dieser Lernwelt mehrere Schüler gemeinsam lernen, sondern vielmehr um die Zusammensetzung und die konkrete Gestaltung der Gruppenkonstellation: um die Möglichkeit des Austauschs zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen, um eine „realitätsnahe" Besetzung u. Ä. Das informelle Attribut des

kollektiven Lernens ist den Befragten zu wenig, und dementsprechend stellt die Gleichsetzung ihrer Argumentation mit dem Attribut des *kollektiven Lernens* eine erhebliche Reduktion dar. Darüber hinaus weist diese Argumentation viel eindeutigere Querverbindungen zu einem anderen Lernmodell – der Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger – auf (siehe 4.5). Dieses Problem der Reduktion taucht auch bei der für die Lernwelt des Unterrichts sehr relevanten Kategorie A *uf den Schüler eingehen* (Attribut von Informalität: *Lernerzentrierte Zugänge*) auf.

Drittens wurde festgestellt, dass es für einen und denselben (eher formalen bzw. eher informellen) Umgang mit einem bestimmten Aspekt verschiedene Gründe geben kann. Ein einleuchtendes Beispiel dieser Problematik liefert die Lernwelt des Privaten: Wenn Lehrer sich bei der Auswahl der Unterrichtsliteratur nicht an den Hörpräferenzen des Schülers orientieren bzw. das autodidaktisch Gelernte nicht in den Unterricht einbinden (Merkmal einer formalen Gestaltung), kann dies aufgrund einer grundsätzlich negativen Einstellung, aber auch aufgrund eines tiefen Respekts gegenüber dieser Hörpräferenzen und Lernpraktiken erfolgen. Der anscheinend formale Umgang mit der Lernwelt des Privaten kann eigentlich der tiefen Überzeugung entspringen, dass Schüler das Recht auf Privatsphäre haben (siehe 6.4).

Viertens förderte die Untersuchung nicht nur den Umgang mit Lernwelten zutage, sondern auch die spezifischen Funktionen, die diese Lernwelten erfüllen. Diese Funktionen werden im In-/Formalität-Diskurs kaum thematisiert und sind dementsprechend nicht durch das Lernwelten-Modell darstellbar. Ob Auftritte z. B. eher vom Lehrer für das Sichtbarmachen von Leistung, für die Meilensteinsetzung, für die Leistungsevaluierung, für die Qualitätssicherung oder für das Erleben der Musik im Kontext genutzt werden: das geht aus dem Lernwelten-Modell nicht hervor.

Schließlich tauchten in der Forschung Spannungsfelder auf, die kaum Schnittstellen mit dem In-/Formalität-Modell aufweisen:

- Definitionsproblematiken, z. B.: Was ist Gruppenunterricht? Was ist Üben?
- Systemisch-institutionelle Begebenheiten vor Ort, z. B.: In welchem Ausmaß stehen einem Schüler Ensembles zur Verfügung? Sind Prüfungen in der Musikschule vorgegeben?

– Inhaltliche Diskussionen, z. B. die Problematik der Verwebung von Schüler- und Lehrerleistung und das Thema der Objektivität der Bewerter.
– Bildungspolitische Überlegungen, z. B.: Nach welchen Kriterien sollen die staatlich geförderten Musikschulplätze vergeben werden?

Diese fünf Bereiche bilden die Grenze des oben vorgestellten Lernwelten-Modells. Einige davon tauchten erneut im Bereich der Zielsetzungen der Musikschularbeit auf und konnten – wenngleich nicht aus der Perspektive der In-/Formalität – im Rahmen der Arbeit beleuchtet werden: Die Themenkonstellationen 1. *Individuelles Lernen/Auf den Schüler eingehen* und 2.*Kollektives Lernen/ in Gemeinschaften hineinwachsen/kontextspezifisches Lernen* werden jeweils in den Kapiteln 9 und 10 eingehend erläutert. Die anderen Bereiche stellen die Grenze dieser Untersuchung dar und sollen als potenzielle, durch die Arbeit identifizierte, weiterführende Forschungsbereiche verstanden werden.

III Zielvorstellungen: Das Phänomen Musik begreifen, Ziele definieren

Der Umgang mit In-/Formalität in der Musikschule trägt die (nicht unbedingt bewussten) Zielvorstellungen der Instrumentallehrer in sich. Im Zentrum des folgenden Kapitels stehen solche Zielvorstellungen: Wie definieren Instrumentallehrer die Ziele ihrer Arbeit in der Musikschule? Und welche Vorstellungen von Lernen verbergen sich hinter ihren Zieldefinitionen?

Wenn Sie an Ihren Unterricht denken, welche Ziele verfolgen Sie? In den Antworten der befragten Musikschullehrer auf diese Frage lassen sich drei Argumentationslinien identifizieren:

- „Ich will, dass meine Schüler mit ihrem Instrument kompetent umgehen können, ein Rhythmusgefühl entwickeln, in der Lage sind, Noten zu lesen, mit anderen zu musizieren, die Bedeutung eines Kunstwerks nachzuvollziehen...": Im Zentrum solcher Aussagen steht *die Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis.*
- „Ich will, dass meine Schüler Freude an Musik haben, mit Herausforderungen umgehen können, Ausdauer entwickeln, sich künstlerisch ausdrücken können, Gemeinschaft erleben...": Im Mittelpunkt steht hier *das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik.*
- „Ich will Impulse für das Kulturleben der Region setzen, dass das Publikum für klassische Musik weiterbesteht und wächst, dass meine Schüler später in Laienorchestern/Bands/Blaskapellen spielen, dass sie die Chance bekommen, später Musik professionell zu betreiben...": Diese Antworten haben *die Partizipation in musikalischen communities of practice* im Fokus.[3]

Diese drei Argumentationslinien schließen einander nicht aus, können aber im pädagogischen Konzept verschiedener Lehrer durchaus unterschiedlich gewichtet sein. Sie sind zudem keineswegs einheitlich oder in sich geschlossen: Lehrer haben sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, was musikalisches Wissen und Können ausmacht, wie Musik wirkt und was sie bewirken kann, wie die Förderung musikalischer Gemeinschaften erfolgt und in welchem Maß Schüler darin einbezogen werden sollen. Die

[3] Die Bezeichnung *communities of practice* bezieht sich auf die Theorie des situierten Lernens nach Jean Lave und Etienne Wenger, die das Lernen als berechtigtes Hineinwachsen in Gemeinschaften (*communities of practice*) definieren, in denen Identität, Wissen und soziale Zugehörigkeit einander bedingen. Diese Theorie wird im Abschnitt 10.1 eingehend erläutert.

Summe all dieser Faktoren ergibt also ein Kaleidoskop von Vorstellungen, Einstellungen und Haltungen, die ihrerseits Querbezüge zum Diskurs über In-/Formalität beim Musiklernen aufweisen.

Die nächsten drei Kapitel sind der Analyse dieser drei Argumentationslinien gewidmet.

8 Die Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis. Vorstellungen von musikalischem Wissen und der musikalischen Wissensvermittlung

Was macht kompetentes Musizieren aus? Und welche Art Können, Wissen und Verständnis setzt es voraus? Das Musizieren ist bekanntlich ein komplexes System. Um ein Stück an einem Instrument „schön“ – richtig, ausdrucksvoll, stilgerecht – zu spielen, muss der Musizierende in der Lage sein, musikalisch zu denken, d. h. eine innere Vorstellung davon haben, wie Tonhöhe, Tondauer, Klangfarbe und tausend andere Parameter bestimmte musikalische Gesten hervorbringen. Oft beruht seine Vorstellung auf dem Lesen einer Partitur: dem Entschlüsseln eines ihm bekannten Codes, das einige dieser Parameter festlegt, andere aber offenlässt. Darauf muss sein Körper adäquat reagieren, eingespeicherte motorische Muster starten, die der Realisierung dieser Hörvorstellung dienlich sind. In dem Moment, wo Klang und Bewegung eine physische Realität werden, erhält er wieder eine Fülle von sensorischen Rückmeldungen, die in Kombination mit der restlichen, ihm verfügbaren Information in Sekundenschnelle verarbeitet werden, weitere Bewegungsmuster aktivieren und neue Klänge hervorbringen. Wenn diese musikalischen Muster nicht nur erklingen, sondern auch eine Bedeutsamkeit für ihn und seine Hörer erlangen sollen, dann müssen sie Erinnerungen wachrufen, also im Zusammenhang mit vorhandenem Wissen und gesammelter Erfahrung stehen.

Die Fülle und Komplexität dieses Systems ist am eindrücklichsten im Anfängerunterricht zu beobachten. Versucht ein Schüler in einer seiner ersten Instrumentalstunden, ein achttaktiges Stück zum Besten zu geben, sieht man ungefiltert und zeitversetzt alle Einzelheiten des Prozesses: Entweder gelingt das Lesen einzelner Elemente oder das Voraushören der Melodie; einzelne Finger verselbständigen sich oder bleiben starr, wenn sie nicht be-

wusst vom Spieler in Bewegung gesetzt werden; die Wahrnehmung des äußerlichen Klangergebnisses und der inneren Hörvorstellung kommen einander in die Quere; der horizontale zeitliche Ablauf (Metrum, Rhythmus, Groove) wird zum Aneinanderreihen unabhängiger klanglicher Ereignisse; und beim Abrufen vorhandenen Wissens („Wie hieß die Note, die auf der zweiten Linie steht?") hat man als Lehrer oft den Eindruck, die Rechentätigkeit des Gehirns des Schülers mit offenem Auge beobachten zu können. Versucht der Instrumentallehrer ein bestimmtes Parameter gesondert zu behandeln, dann wird der innere Zusammenhang aller Bereiche und damit eine partikuläre Problematik des Instrumentalunterrichts offensichtlich: Das Hören, das Lesen, das Greifen[1] und das Verstehen von Musik stellen ein System von Bedingtheiten dar, das den Instrumentalunterricht wie ein Henne-Ei-Problem durchzieht.

Dieses Kapitel ist der Zielsetzung der Aneignung von musikalischem Wissen, Können und Verständnis gewidmet. In Abschnitt 8.1 werden die Vorstellungen der Befragten von der Grundlage des musikalischen Lernprozesses thematisiert. In den Abschnitten 8.2 und 8.4 werden jeweils die Zugänge zur Aneignung der Spieltechnik und von *musical literacy* beschrieben und analysiert. In Abschnitt 8.3 wird die Theorie des impliziten/expliziten musikalischen Wissens vorgestellt, die ermöglicht, die Aussagen der Befragten in einem breiteren theoretischen Rahmen zu stellen. In Abschnitt 8.5 werden die in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und mit dem In-/Formalität-Konzept erneut in Verbindung gebracht.

8.1 *Wichtig ist mir eine solide Basis.*

Hören, Lesen, Greifen und Verstehen: Genau diese Fähigkeiten werden von Instrumentallehrern ins Spiel gebracht, wenn sie über „die solide Basis" des musikalischen Lernprozesses sprechen. Die Idee einer Basis – d. h. einer Reihe grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für ein gelungenes Musizieren unerlässlich sind und auf die Augenmerk besonders in

[1] Unter dem Begriff *Greifen* ist hier die körperliche Anpassung an die Anforderungen des Instrumentalspiels bzw. des Gesangs gemeint, die selbstverständlich weit über das Greifen im buchstäblichen Sinn hinausgeht.

den ersten Unterrichtsjahren gerichtet sein soll – spielt in den Aussagen der interviewten Instrumentallehrer eine zentrale Rolle.

IP: Also für mich ist es ganz, ganz wichtig, dass die Kinder einen Bezug zum Hören und den Fingern bekommen, so dass [sie] *eben nicht nur einen Notentext mit den Fingern realisieren können, sondern etwas, was sie hören zum Beispiel dann auch spielen können.* [. . .] *Oder auch umgekehrt, einmal nur einen Notentext anzuschauen, und wenn ich weiß, wie der auf dem Instrument gegriffen wird, dann kann ich mir den auch vorstellen, ohne dass ich das Instrument habe* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: In Wirklichkeit geht es darum, dass jeder möglichst ohne meine Mithilfe, möglichst bald, was spielen kann, ja? Das ist so das Grundlegende, mein Ziel [. . .] *Notenlesen gehört zum Beispiel* [zur Basis] *dazu, das sollte man wissen. Ein paar ganz einfache Improvisationssachen, also Kontrabass begleiten, also ein bisschen Harmonielehre, ich würde gar nicht Harmonielehre sagen dazu, einfach nur so ein bisschen, ungefähr zu wissen, was passiert. Was kann ich spielen, wenn wer spielt, und ja, rhythmische Sicherheit. Das ist eigentlich das Wesentliche* (IP 08: Kontrabass).

IP: [Beim] *Schlagzeug ist einmal das Allerwichtigste, Noten lesen zu können, die Noten zu verstehen. Was ist ein Takt, was ist eine Halbe, die Bedeutung dieser Notenwerte zum Beispiel, das ist für mich Basis. Dass sie Rhythmus haben. Dass sie ein Rhythmusgefühl haben. Unser Problem bei unserem Instrument ist, dass sie Unabhängigkeit brauchen. Also die Koordination des Körpers ist ein wichtiger Faktor* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Und ich finde, man kann von Anfang an [die Violine] *richtig halten. Man muss nicht von Anfang an Noten können. Also ich glaube nicht, dass von drei bis fünf, sechs Jahren Kinder richtig Noten lesen können.* [. . .] *Aber man kann wirklich mit Kindern Haltung machen und man kann auch über Musik reden. Weil sie verstehen das. Vielleicht auf spielerische Art, das ist traurig, das ist lustig* (IP 12: Violine).

Wenn Lehrer über „eine solide Basis“ sprechen, meinen sie damit einzelne oder mehrere der folgenden Bereiche:
– die Spieltechnik des Instruments,
– die Audiation- und Hörfähigkeit,
– die Kenntnis und das Verständnis der musikalischen Notation und
– die Fähigkeit, musikalische Inhalte nachzuvollziehen.
Diese Bereiche und ihre Querbezüge zum In-/Formalität-Konzept werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

8.2 Die Aneignung der instrumentalen Spieltechnik

Die Entwicklung der instrumentalen Spieltechnik ist einer der offensichtlichsten Lernbereiche der Instrumentalpädagogik: Dass sich Instrumentalschüler im Laufe ihrer Musikschullaufbahn jene sensomotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen sollen, die für das Spielen ihres Instruments notwendig sind, wird kaum infrage gestellt. Allerdings ist die Tradition dieses Lernbereiches in der Instrumentalpädagogik besonders problematisch: Unreflektierte Vorstellungen von Haltung und Bewegung, musikalisch sinnentleerte Fingerübungen und Körperfeindlichkeit prägen die Geschichte der Technikvermittlung – insbesondere ab dem 19. Jahrhundert – und wurden wiederholt in der instrumentalpädagogischen Literatur thematisiert (vgl. Röbke 2009b S. 11 ff.).

In unserer Zeit verfügen Instrumentalpädagogen – wenngleich die Situation der verschiedenen Instrumente diesbezüglich durchaus unterschiedlich ist – über eine breite Palette an Wissen, Ressourcen und Zugängen in Bezug auf Spieltechnik, die ständig weiterentwickelt und begründet wird. Inwiefern spiegeln sich aber diese Entwicklungen im didaktischen Konzept der befragten Instrumentallehrer wider? Wie nehmen sie den Prozess der Aneignung spieltechnischer Kompetenz wahr? Und welchen Einfluss hat ihre Wahrnehmung auf die Auswahl methodisch-didaktischer Zugänge?

Spieltechnische Ziele als Masterplan

Bei der Analyse der Aussagen der Befragten der vorliegenden Studie wurde als erstes ein zentraler Aspekt offensichtlich: Der Bereich der Spieltechnik spielt für Instrumentallehrer nicht nur eine maßgebliche Rolle, sondern stellt sogar eine Art Masterplan dar, der die Meilensteine der musikalischen Entwicklung eines Schülers markiert und in diesem Sinne den gesamten Lernprozess strukturiert.

IP: Instrumentaltechnik. Fingertechnik, Atem, Staccato, Legato. Ja. Gehört für mich zur solide, zur soliden Grundlage. [. . .] *Da gibt es beim Fagott so verschiedene Hürden sozusagen, die übersprungen werden müssen, damit man sich weiterentwickeln kann am Instrument* (IP 11: Fagott).

IP: Also es gibt einen, einen Masterplan quasi über das Jahr, das hat eben mit Technik zu tun. Es gibt bestimmte Grundtechniken auf der E-Gitarre, die jeder

Schüler lernen muss. Da spreche ich wirklich von Muss, nicht von Soll. Die Reihenfolge kann verschieden sein, der Ablauf kann verschieden sein. Und das ist für die Stunde zum Teil vorgeplant, zum Teil gibts aber auch der Schüler vor (IP 06: E-Gitarre).

Instrumentallehrer setzen sich also zunächst einmal bestimmte spieltechnische Ziele, die es zu erreichen gilt, und diese Ziele fungieren als Masterplan für die Auswahl der Unterrichtsliteratur und der Unterrichtsaktivitäten. Die Vorstellungen von der Beschaffenheit und Zwischenbeziehung dieser Ziele gehen allerdings auseinander: Während für manche Instrumentallehrer die Ziele eine aufeinander aufbauende und demzufolge chronologisch aufeinanderfolgende Struktur haben – quasi einer Stufenleiter ähneln –, sehen andere ihrer Kollegen die Technik eher als ein Kaleidoskop von Lernbereichen, die in einer mehr oder weniger beliebigen Reihenfolge abgedeckt werden können, was auch in den vorherigen Zitaten angedeutet wird.

Übungen oder Stücke? Über die Beziehung zwischen Spieltechnik und Musik

Wie sollte aber die Spieltechnik vermittelt werden? Hier gehen die Meinungen der Befragten auseinander. Die Instrumentalpädagogik kann auf eine lange und reiche Tradition an Fingerübungen und Etüden zurückblicken, die das Erlernen der Spieltechnik ermöglichen sollen. Dementsprechend wird von einigen Interviewpartnern der Technikerwerb mit dem Spielen von Übungen und Etüden assoziiert.

IP: I man Technik is natürlich auch wichtig und sag amal kommt im Unterricht sicher vor mit dem Etüdenspielen und so weiter, aber im Vordergrund kommt jetzt immer mehr das Musikalische eigentlich (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Nach dieser Vorstellung sollen also Schüler einerseits Übungen und Etüden (um spieltechnische Fertigkeiten zu erwerben) und andererseits Vortragsstücke und Ensembleliteratur (um zu musizieren bzw. sich musikalisch zu entwickeln) spielen. So ergibt sich oft eine gewisse Strukturierung des Unterrichts, die aber nicht unbedingt starr sein muss.

IP: Also [meine Schüler] *spielen Tonleitern, sie spielen Etüden und sie spielen Vortragsstücke, das ist eine Struktur, ja. Und sie spielen Kammermusik oder beziehungsweise Orchester. Das ist eine Struktur. Wo ich darauf schaue, dass sie*

instrumentaltechnisch weiterkommen, dass sie ihren Tonumfang erweitern, dass sie Artikulation lernen, dass sie auch Atemübungen machen, also da ist sehr wohl Struktur drinnen. Aber ich bin dann doch immer wieder sehr frei in dem, dass ich wirklich jedem Schülern einzeln nach seinen Möglichkeiten weiter entwickel [. . .] *Das stimme ich dann immer sehr auf den Schüler ab, wo ich dann wiederum auch sehr frei agiere* (IP 11: Fagott).

Diese Tradition wird von anderen Lehrern wiederum infrage gestellt. Sie meinen, dass man Technik durch das Spielen von Stücken erlernen und auch demonstrieren kann bzw. dass man Übungen in Bezug auf konkrete Schwierigkeiten in Stücken selbst entwickeln kann.

IP: Also ich glaube, scheinbar vermittle ich schon Technik, aber auf eine sehr spielerische Art und Weise. [. . .] *Nur ist das so aufgebaut bei mir, dass ich ohne technische Übungen, die ich jetzt aufschreiben muss, eigentlich auskomme und nur durch die Musik. Das ist auch die Art und Weise vor – ich sage jetzt – Czerny: Dass man einfach mit Musik lernt zu musizieren und nicht isolierte Spieltechnik* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Und vor allem, dass man die Technik auch in die Musik einfließen lassen kann. Also ich bin dafür, dass man nicht Etüden vorspielt bei einer Prüfung oder nicht ausschließlich Etüden vorspielt, sondern das auch innerhalb eines Musikstückes demonstrieren kann, diese bestimmte technische Schwierigkeit (IP 06: E-Gitarre).

In solchen Aussagen äußern sich auch die unterschiedlichen Annahmen über die Beziehung zwischen Spieltechnik und Musik. Manche Lehrer gehen von einer propädeutischen Vorstellung der Spieltechnik aus: Die Spieltechnik stellt in diesem Sinne eine Voraussetzung des Musizierens dar, einen Bereich, der abgesondert von der Musik behandelt werden muss, damit er beim späteren Musizieren nicht im Weg steht. Dies spiegelt sich oft in der Strukturierung der Unterrichtsliteratur und -aktivitäten wider: Auf der einen Seite stehen Tonleiter, Etüden und Übungen; auf der anderen das – chronologisch später stattfindende, in der Wertigkeit aber höher gestellte – Spiel von Solo- und Ensembleliteratur. Andere Lehrer wiederum empfinden Spieltechnik als musikimmanent: Stimmt also die Auswahl der Unterrichtsliteratur, ist diese Literatur abwechslungsreich, niveauadäquat und motivierend genug, dann wird sich nach dieser Vorstellung die notwendige Spieltechnik einstellen, sei es automatisch oder durch die Entwicklung situationsbedingter und stückspezifischer Übungen und Methoden.

Richtige und falsche Spieltechnik(en). Über die Allgemeingültigkeit der Spieltechnik

Interessant war auch, zu beobachten, dass es unterschiedliche Auffassungen über die Allgemeingültigkeit der Spieltechnik gibt: Während manche Lehrer von der Vorstellung einer fixen, absoluten Spieltechnik ihres Instruments ausgehen, die z. B. auch eine klare Unterscheidung zwischen richtigen und falschen Körperhaltungen und Bewegungen ermöglicht, betonen andere die Kontextbezogenheit dieses Bereiches. Für manche Lehrer ist also eine bestimmte Technik nicht prinzipiell richtig oder falsch, sondern kann nur als adäquat oder inadäquat (in Bezug auf den Schüler, den Stil oder die eigene Methode) bewertet werden. Die zwei Positionen scheinen auch – besonders dann, wenn verschiedene Stilistiken in der Musikschule einander begegnen – zu Konflikten innerhalb des Kollegiums zu führen.

IP: Ich habe genug Erfahrung, wo die Kinder zu mir kommen, auch wenn sie zwei, drei Jahre Unterricht gehabt haben, und halten irgendwie das Instrument. [. . .] *Auf der Geige ist es, man kann so viel falsch machen. Und dann brauchen sie noch einmal drei Jahre, um es richtig zu lernen. Also ist es verlorene Zeit. Und ich finde man kann von Anfang an richtig halten* (IP 12: Violine).

IP: Also ich hab eine bestimmte Technik für die linke Hand, für die rechte Hand. Von der ich auch sehr überzeugt bin, dass sie richtig ist. Aber in der Realität ist es so, dass großartige Gitarristen, ich sag jetzt zum Beispiel Pat Metheny genau das machen, wovon ich sage, dass es falsch ist. Und es funktioniert für sie wunderbar. Aber das versuche ich meinen Schülern immer zu sagen, das was für Pat Metheny wunderbar funktioniert, funktioniert nicht für alle, sondern es funktioniert für Metheny, ja? (IP 06: E-Gitarre).

IP: Man muss [am Klavier] *eine Haltung haben, eine ordentliche, eine richtige, eine, wo die Energie fließen kann. Man muss die Finger in einer bestimmten Weise bewegen, damit man bestimmte Literatur spielen kann. Und die Klassiker haben halt diese sehr runde Fingerhaltung und die hat absolut Sinn für diese klassische Literatur. Und die Jazzpianisten haben mehr die flachere und die weitere Spanne und diesen Anschlag mehr hier und so. Und ich sag es den Kindern oder Jugendlichen auch. Und auch den Erwachsenen, wenn sie drauf bestehen, dass sie mit sehr flachen Fingern spielen wollen. Ich weise sie schon darauf hin, dass es da diese Unterschiede gibt* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Was ich schon merke ist eigentlich, dass eigentlich fast jede Jazzgesangslehrerin von der Klassikerin meistens belächelt wird. Also die glauben automatisch,

dass wir urkaputte Stimmen haben und ganz schlecht Technik unterrichten oder so irgendwie (IP 07: Gesang Popularmusik).

Andererseits betonen die meisten Interviewpartner, dass der Körper eine absolute, nicht zu unterschätzende Grenze der spieltechnischen Möglichkeiten darstellt, die es in Hinblick auf die Gesundheit des angehenden Musikers in allen musikalischen Kontexten zu beachten gilt.

IP: Solide Technik ist natürlich die absolute Basis. Also da kommt keiner rum, ja. Ich würde auch nie zulassen, wenn einer sagt, Technik interessiert ihn nicht, ja? [. . .] *Das akzeptiere ich deswegen nicht, weil zu viel kaputt sein kann. Man ist so traurig, und es ist so schrecklich, wenn man einen Knoten hat und es geht nichts mehr, dass ich auf jeden Fall schaue, dass die Muskeln gut behandelt werden* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Externe musikalische Aktivitäten: Risiko oder Chance für die spieltechnische Entwicklung?

Unabhängig davon, ob die Lehrer die Spieltechnik als allgemeingültig oder kontextbedingt betrachten: In dem Moment, wo der Schüler in musikalische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts involviert ist, stehen seine spieltechnischen Fähigkeiten auf dem Prüfstand, was zusätzliche Gefahren (aber auch Chancen) mit sich bringt. Lehrer befürchten oft, dass sich ihre Schüler in externen Ensembles „falsche“ – bzw. inadäquate, ungesunde – spieltechnische Gewohnheiten aneignen, und versuchen deswegen, Einblick in diese Aktivitäten zu bekommen und ihren Schülern zusätzliche Unterstützung zu bieten.

IP: Ich finde [das Spielen in externen Ensembles] *grundsätzlich sehr gut, ja. Es ist ein bisschen problematisch, eben, also gerade wenn sie sehr klein sind, dass natürlich die meisten dieser Ensembleleiter, die so was machen, überhaupt keine Ahnung von dem Instrument haben, ja?* [. . .] *Wenn ich das mitkriege, ja, dann sag ich, sie sollen mir die Noten geben, ich schreib sie um, genau für den Schüler, so wie er sie kann, und dann spielt er das so. Weil da halt manchmal sehr viel herumgepfuscht wird natürlich dann, ja? Und es gibt dann auch viele* [Ensembleleiter]*, die können dann so ein bisschen Kontrabass spielen und so, und das ist dann noch schlimmer eigentlich. Da wird halt sehr viel von dieser grundlegenden Arbeit kaputt gemacht* (IP 08: Kontrabass).

Trotzdem betonen einige der Interviewpartner, dass diese Grenze für viele Schüler auch wahrnehmbar ist und oft genau den Grund darstellt, warum sie sich der Musikschule überhaupt zuwenden.

IP: Die meisten [Schüler] *kommen zu mir, weil sie sagen, dass sie zum Beispiel bei den Proben merken, sie werden immer heiser oder sie können, sie müssen alle Tonarten runtertransponieren, weil sie keine Technik haben, um rauf zu singen. Die meisten kommen deswegen eigentlich zu mir* (IP 07: Gesang Popularmusik).

In diesem Sinne können musikalische Aktivitäten außerhalb des Unterrichts nicht nur die Spieltechnik gefährden, sondern sie auch fördern: Schüler können in solchen Aktivitäten viele Hinweise ihrer Lehrer neu bewerten und ihre Sinnhaftigkeit direkt erleben.

IP: Und dann [in Ensembleproben] *machen die Sachen auch plötzlich einen Sinn, wenn ich sag, weiß ich nicht, „der Finger muss rechtwinkelig zur Saite sein", ja? Das ist ja vorher nur eine Regel, die ich aufstelle.* [. . .] *Da kann ich nur sagen: Ich mach das jetzt seit fünfundzwanzig Jahren, und es geht, es haut hin, ja? Und wenn ich das nicht mache, haut es nicht hin, ja? Und das müssen sie mir jetzt mal glauben. Und vielleicht kommen sie* [durch das Ensemblespiel] *in irgendeine Situation, wo sie es merken* (IP 08: Kontrabass).

Vorstellungen von der Aneignung der instrumentalen Spieltechnik unter der Lupe des formalen/informellen Lernens

In den bisherigen Aussagen tauchen Polaritäten auf, die deutliche Querbezüge zu den Attributen von In-/Formalität im Lernen aufweisen (siehe Abb. 19). Greift z. B. ein Lehrer bei der Spieltechnikaneignung vorrangig auf Übungen und Etüden zurück, dann zeigt er damit, dass er an die Lerneffektivität vorstrukturierter Tätigkeiten glaubt, deren primärer Fokus das Lernen (und nicht das Musizieren) ist: zwei Attribute des formalen Lernens. Verfolgt er dagegen die Aneignung der Spieltechnik durch das Spiel von Stücken, dann legt er damit den Schwerpunkt auf inzidenzielle Lernprozesse: Hier steht das musikalische Tun deutlich stärker im Vordergrund und Lernen wird – wenn überhaupt – nur indirekt beabsichtigt, was eher mit Informalität zu bezeichnen ist.

Ähnlich verhält es sich beim Umgang mit externen musikalischen Tätigkeiten. Legt ein Lehrer großen Wert auf seine Rolle als Wissensvermittler

Vorstellungen von der Aneignung der instrumentalen Spieltechnik		
Merkmale eines formalen Zugangs	↔	Merkmale eines informellen Zugangs
Vorstellung aufeinander aufbauender und chronologisch aufeinanderfolgender spieltechnischer Ziele (Spieltechnik als Stufenleiter)	↔	Vorstellung mehr oder weniger zusammenhängender spieltechnischer Ziele ohne fixe zeitliche Abfolge (Spieltechnik als Kaleidoskop)
Aneignung der Spieltechnik wird explizit durch das Spiel von Übungen und Etüden angestrebt ⇕ Vorstellung von Spieltechnik als Voraussetzung des Musizierens	↔	Aneignung der Spieltechnik wird implizit durch das Spiel von Stücken angestrebt ⇕ Vorstellung von Spieltechnik als inhärenter Bestandteil des Musizierens
Vorstellung von einer allgemeingültigen Spieltechnik (Spieltechnik als richtig oder falsch)	↔	Vorstellung von einer individuum- bzw. kontextspezifischen Spieltechnik (Spieltechnik als adäquat oder inadäquat)
Aneignung der Spieltechnik wird primär im Unterricht angestrebt ⇕ Die externen musikalischen Aktivitäten stellen für den Lehrer ein Risiko für die spieltechnische Entwicklung dar	↔	Aneignung der Spieltechnik wird im Wechselspiel zwischen Unterricht und externen musikalischen Aktivitäten angestrebt ⇕ Die externen musikalischen Aktivitäten stellen für den Lehrer eine Chance für die spieltechnische Entwicklung dar

Abbildung 19: Formale und informelle Zugänge zur Aneignung der Spieltechnik

und auf das individuelle Lernen seiner Schüler, dann wird er wahrscheinlich jene Musiziertätigkeiten außerhalb des Unterrichts als Risiko für die spieltechnische Entwicklung seiner Schüler wahrnehmen und versuchen, darauf möglichst viel Einfluss zu nehmen. Glaubt er jedoch an das Potenzial des kollektiven Lernens bzw. auch des Lernens ohne jegliche didaktische Unterstützung, dann werden für ihn externe musikalische Tätigkeiten eine weitere Instanz des Lernens seines Schülers darstellen, die er berücksichtigt und von der der Lernprozess nur profitieren kann. In dem einen Fall wird die Lernsituation mehr Attribute von Formalität, in dem anderen mehr von Informalität aufweisen. In der Abb. 19 werden die Kernpunkte der Diskussion über Spieltechnik übersichtsartig dargestellt.

In Bezug auf die Aneignung der Spieltechnik lassen sich also zwischen den befragten Instrumentallehrern zwei Handlungsmodi identifizieren, die den Attributen von In-/Formalität entsprechen. Bevor die Aneignung der anderen grundlegenden Fähigkeiten zur Sprache kommt (Audiationsfähigkeit, Lesekompetenz, Musikverständnis), soll ein Exkurs über die Theorie des impliziten/expliziten musikalischen Wissens die bisherigen Darstellungen in einen breiteren theoretischen Rahmen stellen.

8.3 Musikalisches Können, Wissen und Verständnis nach der Theorie des impliziten/ expliziten musikalischen Wissens

Die Theorie des impliziten/expliziten musikalischen Wissens befasst sich mit den verschiedenen Formen von Wissen, die musikalischen Prozessen zugrunde liegen. Nach dieser Theorie beruht das musikalische Lernen auf dem Aufbau mentaler Repräsentationen: Jedes Mal, wenn ein Mensch durch musikalisches Handeln Erfahrung mit den Grundmustern der Musik sammelt, werden diese Muster in seinem Gehirn abgebildet. Somit baut sich jene Rekonstruktionsfähigkeit auf, die jeder Form musikalischer Tätigkeit zugrunde liegt: Der Lernende ist zunehmend in der Lage, verschiedene musikalische Ereignisse und Handlungen wiederzuerkennen, sie zu antizipieren, sie – im Geiste oder klanglich/körperlich – zu reproduzieren und damit flexibel umzugehen (vgl. Lehmann/Oerter 2009 S. 115 f.; Jourdain 2001 S. 274 ff.).

Wie kann man sich solche Repräsentationen vorstellen? Da die Vorstellung eines musikalischen Ereignisses die Aktivierung derselben Hirnareale auslöst, die auch bei der Wahrnehmung solcher Ereignisse beteiligt sind, schlagen Andreas C. Lehmann und Roger Chaffin das Bild einer *sinnlichen Erfahrung ohne äußeren Reiz* (Lehmann/Chaffin 2009 S. 359) vor: Musikalische Repräsentationen wären in diesem Sinne innere Hör-, Spür- und Sehbilder von musikalischen Ereignissen, die nicht als physische Phänomene (äußerlich) präsent sind.

Die Rolle der mentalen Repräsentationen lässt sich z. B. beim Musizieren mit und ohne Noten beobachten: Jedes Lesen einer Partitur (beim Vom-Blatt-Spiel oder auch bei der Einstudierung eines Stückes) ist ein Prozess der Wiedererkennung von Strukturen. Aufgrund bereits vorhandener mentaler Repräsentationen kann der Leser einer Partitur aus den ihm verfügbaren Informationen visuelle, akustische und motorische Strukturen rekonstruieren und effektiv auf diese reagieren (vgl. Lehmann/Chaffin 2009 S. 368). Genau auf dieser Fähigkeit beruht auch das Auswendigspiel.

Auswendiglernen und Wiedererkennen sind zwei gleichermaßen rekonstruktive Prozesse, die auf der Fähigkeit des Musikers basieren, sinnvolle musikalische Zusammenhänge intern aufzubauen (Lehmann/Chaffin 2009 S. 371).

Allerdings sind damit die Dimensionen des musikalischen Wissens und Könnens lange nicht abgedeckt. Musikalische Muster sind nicht nur physische Phänomene, sondern auch kulturell tradierte Codes, die gedeutet werden können und müssen: Musik muss man nicht nur wiedererkennen, sondern auch erschließen, nicht nur greifen, sondern auch begreifen können. Die Dimensionen der Deutung und Bedeutung von Musik stellen ein breites Feld dar, das in der Geschichte aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet worden ist: Ansätze aus der Musikanalyse, der Kulturwissenschaft, der Hermeneutik, der Semiotik, der Ästhetik und der Soziologie, unter vielen anderen, sind von Musiktheoretikern herangezogen worden, um zu erforschen, was den Inhalt von Musik ausmacht und wie dieser Inhalt erschlossen werden kann. Eine Darstellung dieser Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Relevant erscheint uns an dieser Stelle die Tatsache, dass jede Deutung von Musik auf dem Vorhandensein eines Wissens beruht, das teilweise immanent musikalischer, teilweise extramusikalischer Natur

ist: Je umfassender und differenzierter unser (musikalisches und extramusikalisches) Wissen ist, desto fähiger sind wir, musikalische Phänomene einem Codesystem zuzuordnen, in diesem System zu verorten, Querbezüge zu anderen Elementen innerhalb und außerhalb des Systems zu erkennen und dementsprechend das Phänomen als Ganzes zu verstehen.

Wie kann man sich also das musikalische Wissen vorstellen? Andreas C. Lehmann und Rolf Oerter schlagen hier – in Anlehnung an Andersons Lerntheorie – das Modell eines Zwei-Speicher-Systems vor (vgl. Lehmann/Oerter 2009 S. 106 ff.): Nach diesem Modell werden bei der Informationsverarbeitung von Musik im ersten Speicher Daten, Fakten, Anleitungen und Ähnliches, im zweiten dagegen Handlungswissen verarbeitet. So ergibt sich eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen einem deklarativen Wissen, das sich in Worte fassen lässt, und einem prozeduralen Wissen, das nicht explizit beschreibbar ist.

*Prozedurales Wissen ist immer implizites Wissen, bei dem die Ausführung selber das Wissen repräsentiert (z. B. die improvisierte Begleitung einer Melodie ohne Kenntnis der Funktionstheorie). Man könnte dies auch immanentes Wissen oder Wissen ersten Grades (*knowing how, knowing of *) nennen, während deklaratives Wissen immer explizit ist, d.h. man kann sagen, was etwas ist und wie es funktioniert, ohne notwendigerweise auch über das dazu notwendige Handlungswissen zu verfügen. Dies könnte man auch Metawissen oder Wissen zweiten Grades (*knowing what *) nennen* (Gruhn 2003b S. 94 f. Hervorhebungen im Original).

Das prozedurale Wissen ist in diesem Sinne die Grundlage aller unserer Wahrnehmungs- und Hörerwartungen, aber auch aller unserer sensomotorischen Fertigkeiten; das deklarative Wissen dagegen ist ein Wissen über Musik, das nicht unbedingt musikalische Handlungskompetenz mit sich bringt, jedoch die Grundlage jedes Reflexionsprozesses über Musik ausmacht. In diesem Sinne stellt die musikalische Wissensaneignung das Ergebnis des Zusammenspiels expliziter (über die Sprache oder andere symbolische Repräsentationen von Musik erfolgender) und impliziter (an dem Handeln orientiert und häufig beiläufig erfolgender) Lernprozesse dar, wobei damit die Möglichkeit einer Wissenstransformation keineswegs ausgeschlossen ist.[2]

2 Der Prozess der Wissenstransformation lässt sich z. B. bei der Aneignung der instrumentalen Spieltechnik beobachten: Beim Üben kann eine Erklärung über die Ausführung

Implizites musikalisches Wissen: Handlungskompetenz und musikalisches Verständnis durch Audiation und den Erwerb sensomotorischer Fähigkeiten

Das implizite musikalische Wissen umfasst also jene mentalen Repräsentationen von Musik, die sich ausschließlich in musikalischem Handeln manifestieren, wie z. B. beim Hören oder bei der körperlichen Umsetzung von musikalischen Strukturen. Demzufolge sind auch zwei der von den befragten Lehrern erwähnten musikalischen Grundfähigkeiten (siehe 8.1) – die Spieltechnik des Instruments und die Audiations- und Hörfähigkeit – durchaus vergleichbare Phänomene: Genauso wie der regelmäßige, aktive Kontakt mit Klangmustern die Abbildung dieser Muster im Gehirn fördert, fördert die aktive Auseinandersetzung mit den Haltungs- und Bewegungsmustern, die ihrerseits jene Klangmuster hervorbringen, die Entwicklung ihrer mentalen Repräsentationen. Und solche Repräsentationen stellen keineswegs bloß neurologische Phänomene dar – also eine Art biologische Grundlage des musikalischen Verstehensprozesses –, sondern machen an sich eine Form musikalischen Verständnisses aus, die nicht auf die sprachliche Ebene übertragbar (übersetzbar) ist.

Für die Fähigkeit, musikalische Abläufe wiederzuerkennen und ihnen eine Bedeutung zu geben, prägte Edwin E. Gordon den Begriff *audiation* (Audiation).

Audiation is to music what thought is to language (Gordon 2003 S. 25).

Demnach wären also das Verstehen der Sprache wie auch das Verstehen von Musik auf Erfahrung basierende Prozesse der Sinngebung durch die Erinnerung vergangener und die Antizipation zukünftiger Ereignisse (vgl. Gordon 2004 S. 2). Dabei spielt aber die Ebene der Sinngebung die Hauptrolle. Audiation wird häufig – und irrtümlich – mit der Fähigkeit gleichgesetzt, musikalische Abläufe zu imitieren. Wir kennen aber alle Situationen, bei denen Menschen die Handlungen anderer reproduzieren ohne ihren kommunikativen Inhalt zu verstehen: Genauso wie wir die Schimpfwörter einer uns fremden Sprache nachsprechen können, können z. B. auch Kinder Me-

eines motorischen Musters in die Automatisierung dieses Musters verwandelt werden; es ist aber genauso möglich, dass ein bereits ausgeführtes Muster bewusst wahrgenommen, analysiert und versprachlicht wird.

lodien und Rhythmen – zumindest kurzfristig – wiedergeben, die sie nicht innerlich nachvollziehen können. Audiation wird zunächst durch Imitation erworben und hat durchaus mit unserem musikalischen Gedächtnis zu tun; sie kann aber am besten an unserer Improvisationsfähigkeit in einer bestimmten musikalischen „Sprache" festgestellt werden: an unserer Fähigkeit, unterbrochene Melodien zum Ende zu führen, Fehler beim Musizieren durch kleine Anpassungen und ohne Unterbrechungen auszubessern und eigene musikalische Gesten innerhalb eines musikalischen Rahmens zu erfinden.

> [...] *it is through audiation that musicians are able to say something new musically (improvise) rather than continually quote themselves and others* (Gordon 2003 S. 29).

Eine ähnliche Problematik ist auch im Bereich der sensomotorischen Repräsentationen zu beobachten. Die mentalen Repräsentationen von sensomotorischen Reizen und Aktionen können einfach das Resultat einer erfolgreichen physischen Konditionierung sein: Durch die permanente Auseinandersetzung mit motorischen Mustern kann z. B. ein trainierter Musiker durchaus in der Lage sein, Bewegungen effektiv zu reproduzieren, welche musikalische Gesten hervorbringen. Das muss aber nicht unbedingt mit einem Prozess des innerlichen Nachvollziehens, des inhaltlichen Verstehens der musikalischen Gesten einhergehen. Erst ein flexibler Umgang mit Bewegungsmustern und die Koppelung dieser Muster mit musikalischer Bedeutung könnten als musikalisches implizites Wissen bezeichnet werden.

Ein wichtiger Hinweis sei aber an dieser Stelle angebracht: All diese Überlegungen über den musikalischen Verstehensprozess beziehen sich hier nur auf den Bereich des impliziten musikalischen Wissens, machen also keineswegs musikalisches Verstehen in seiner Gesamtheit aus. Wenn Gordon etwa behauptet, dass die Beziehung zwischen Audiation und Musik jener zwischen Denken und Sprache entspricht, übersieht er, dass Sprache und Musik grundsätzlich verschiedene Medien darstellen. Man kann nicht nur „musikalisch denken", sondern auch über Musik nachdenken. Dieser Bereich wird in der Theorie des impliziten/expliziten Wissens dem expliziten Wissen zugeordnet.

Explizites musikalisches Wissen: Vom Verständnis der musikalischen Symbole bis zum Wissen über Musik im umfassenden Sinne

Musik kann nicht nur durch mentale Bilder von Klang und Bewegung im Gehirn abgebildet, sondern auch durch verschiedene Codiersysteme symbolisch repräsentiert werden: Man kann Musik z. B. graphisch codieren, indem man musikalische Notationssysteme entwickelt, oder auch verbal, indem man Begriffe, Bezeichnungen und Erklärungen als Repräsentationsmedien für musikalische Phänomene und Prozesse verwendet. Diese Formen der Repräsentation stellen insofern explizites musikalisches Wissen dar, als sich dieses Wissen auch unabhängig vom musikalischen Handeln erwerben lässt und manifestieren kann. Auch wer nicht in der Lage ist, eine Beethoven-Sonate am Klavier zu spielen, kann vielleicht doch die Notation entschlüsseln, musikanalytische Überlegungen anstellen, die Spannungskurven der Musik beschreiben oder musikgeschichtliche Querbezüge erklären. In dem Fall sind auch mentale Repräsentationen von Musik am Werk; es handelt sich aber hier um symbolische Repräsentationen, die nicht mit Handlungskompetenz einhergehen müssen.

Das explizite Wissen in Musik hat also verschiedene Ebenen: Es reicht von der Kenntnis und dem Verständnis der musikalischen Notation (das Notenlesen) über den flexiblen Umgang mit musikalischen Begriffen bis hin zum umfassenden Wissen über Musik, d. h. jedem Wissen, das für das Erschließen musikalischer Bedeutung im hermeneutischen Sinne relevant ist. Hier lassen sich die letzten zwei von den befragten Lehrern erwähnten grundlegenden musikalischen Fähigkeiten verorten (siehe 8.1): die Kenntnis und das Verständnis der musikalischen Notation und die Fähigkeit, musikalische Inhalte nachzuvollziehen, wobei – wie im Folgenden noch deutlicher dargestellt wird – beide Prozesse Elemente sowohl des impliziten als auch des expliziten Wissens in sich tragen. In jedem musikalischen Reflexionsprozess – jedes Mal, wenn man nicht nur musikalisch handelt, sondern auch das Handeln reflektiert – bewegt man sich auf dem Terrain des expliziten musikalischen Wissens. Auf diesem Terrain findet das Musikverstehen grundsätzlich anders statt als auf dem Terrain des impliziten Wissens: hier spielt das symbolisch Darstellbare (das Notierbare, das Verbalisierbare) die Hauptrolle.

Explizites und implizites Wissen im Zusammenspiel: Musical literacy

Stehen aber diese zwei Formen musikalischen Wissens – das implizite, prozedurale Wissen und das explizite, deklarative Wissen – in einem hierarchischen, einem komplementären oder womöglich in einem Spannungsverhältnis? Das ist eine Frage, die die musikpädagogische Literatur seit langem beschäftigt. Ein Beispiel der Auseinandersetzung mit dieser Frage ist die Diskussion über den Einsatz von musikalischer Notation im Instrumentalunterricht. Immer wieder haben verschiedene Autoren die Tradition kritisiert, in einem frühen Stadium des Instrumentalunterrichts Musik vorrangig über Noten zu vermitteln (vgl. Gruhn 2008 S. 90 f., S. 131 f.; Mills/McPherson 2006; Gordon 2004 S. 6).

One also sometimes sees early instrumental lessons in which equally well-meaning instrumental teachers inadvertently give children the impression that a musician cannot play a note that has not first been decoded from the printed page, or where children are being distracted from listening to, enjoying, and refining the sounds that they are making through being required to simultaneously decode staff notation (Mills/McPherson 2006 S. 157).

Kern dieser Kritik ist also die Übergewichtung des expliziten Wissens (des Dechiffrierens von musikalischer Notation) über das implizite Wissen (das innere und äußere Hören, das mit der Entwicklung musikalischer Handlungskompetenz einhergeht).

Allerdings sieht man gerade an diesem Beispiel, wie implizites und explizites musikalisches Wissen in einem komplementären Verhältnis stehen (können). Die graphischen Symbole der Notation können sowohl ausschließlich mit Notennamen assoziiert, aber auch in einer engen Verbindung mit Bewegungen (z. B. Griffe) oder sogar mit bedeutsamen akustischen Gesten vermittelt und begriffen werden. Somit würde der Audiationsprozess nicht durch die Vermittlung musiktheoretischer Inhalte substituiert[3], sondern sinnvoll ergänzt. Gordon spricht in diesem Fall von *notational audiation*: Nach einer solchen Vorstellung hat das Notenlesen nicht

[3] Der Versuch, den Audiationsprozess durch die Vermittlung musiktheoretischer Inhalte zu substituieren, ist wiederholt in der Literatur thematisiert worden. Gordon deklariert lapidar: [. . .] *it may be reasonable to define music theory as the ignorance of audiation glorified and reduced to a system* (Gordon 2004 S. 6). Dazu auch Wilfried Gruhn: *Hören und Verstehen werden umso intensiver und lebendiger sein, je mehr unterschiedliche*

nur mit explizitem Wissen zu tun (d. h. mit symbolischen Repräsentationen von Musik), sondern auch mit jenen klanglichen, bildlichen und motorischen mentalen Bilder, die das implizite Wissen in Musik ausmachen (vgl. Gordon 2004 S. 5 f.).

Ein vielleicht noch akkuraterer Begriff, der den inneren Zusammenhang zwischen explizitem und implizitem musikalischen Wissen stärker zum Ausdruck bringt, ist *musical literacy*.

> [. . .] *our view, consistent with approaches to language literacy, is that* literacy *in situations related to Western classical music occurs as a result of children having developed their capacity to make music, reflect on the music in which they are engaged, express their views on music which they play, hear or create, speak about and listen to music in order to form judgements, and read, write, comprehend and interpret staff notation* (Mills/McPherson 2006 S. 155. Hervorhebung im Original).

Der Begriff *musical literacy* reicht also noch weiter in den Bereich des expliziten Wissens hinein. Mit der Betonung der Reflexionsfähigkeit – der Fähigkeit, über Musik zu urteilen und zu reden – wird hier ein Bereich des musikalischen Wissens angedeutet, der nicht ausschließlich musikalischer Natur ist: Dieser Bereich könnte die musikalische Analyse, musikgeschichtliches Wissen, die hermeneutische Deutung von Musik, aber auch z. B. kommunikative Fähigkeiten, Medienkompetenz und vieles mehr umfassen.

Interessanterweise kann der Begriff *literacy* auf Deutsch sowohl mit *Lese- und Schreibfähigkeit* als auch mit dem Begriff *Bildung* übersetzt werden. *Literate* ist also nicht nur jemand, der lesen und schreiben kann, sondern auch jemand, der gebildet („belesen“) ist. Die Begriffsnähe zwischen

---

Repräsentationen aktiviert werden können. Aber es muss sich um musikalische Repräsentationen handeln. Visuelle Hilfen verhindern die Bildung auditiver Wahrnehmung, wenn sie vor der Bildung musikalischer Repräsentation eingesetzt werden. Pädagogische Ungeduld verführt allzu oft dazu, den langwierigen Prozess des Hören-Lernens mit einer visuellen Hilfe scheinbar zu beschleunigen (z. B. mit der Verwendung von Notensymbolen oder graphischen Formschemata vor der Festigung einer Bedeutung von dem, was diese symbolischen graphischen Systeme vertreten). Die Vernachlässigung musikalischer Repräsentationen ist eine direkte Folge des Bestrebens, Lernwege zu verkürzen, und geht mit dem Verlust wirklichen Verstehens zugunsten gespeicherten Wissens einher (Gruhn 2008 S. 140).

musikalischer Bildung und *musical literacy* ist nicht zu übersehen. Da aber der Bildungsbegriff im Deutschen noch weitere Konnotationen hat und im Fokus dieses Kapitels vorrangig das musikalische Wissen – sei es expliziter oder impliziter Natur – steht, wird im Folgenden eher von *musical literacy* die Rede sein.

In Abschnitt 8.4 werden die Zugänge zur Aneignung von *musical literacy* der befragten Musikschullehrer dargestellt und mit der Theorie des impliziten/expliziten musikalischen Wissens in Verbindung gebracht.

8.4 Die Aneignung von *musical literacy*: Die Entwicklung der Audiationsfähigkeit, der Lesekompetenz und des Musikverständnisses

Spiel nach Gehör oder nach Noten? Die Entwicklung von Audiationsfähigkeit und Lesekompetenz

Einer der augenfälligsten Aspekte informeller Musiklernkontexte ist die herausragende Bedeutung des Musizierens nach Gehör: ein Aspekt, der in den letzten zwanzig Jahren zunehmend ins Visier der musikpädagogischen Forschung geraten ist. Im Gegensatz dazu ist eine vorherrschende Tradition des Musizierens nach Noten in der mitteleuropäischen Instrumentalpädagogik unbestreitbar, was natürlich den Unterrichtsalltag in Musikschulen maßgeblich prägt.[4] Nichtsdestotrotz zeigen die diesbezüglichen Äußerungen der befragten Instrumentallehrer ein durchaus differenziertes (und viel komplexeres) Bild: Die Gewichtung der zwei Zugänge im Unterricht ist bei den verschiedenen Lehrern unterschiedlich und hängt mit unterschiedlichen Zielvorstellungen und kontextspezifischen Bedingungen zusammen.

4 Nach Green ist in der Popularmusik *the written* [. . .] *always secondary to the aural* (Green 2002 S. 96) und Röbke führt dieses Merkmal informeller Lernkontexte auf die Lebendigkeit der umgebenden Musikkulturen zurück, die unter anderem verhindert, dass Musiker *von den „Fingern in die Ohren hinein“* [. . .] *üben,* [. . .] *was „Klassikern“ häufig passiert, wenn sie Noten zunächst nur als Griffschrift betrachten, dann ihre Finger auf Tasten und Klappen platzieren und anschließend gar nicht immer zu einem wirklichen inneren Bild der Musik gelangen* (Röbke 2007 S. 10). Eine sehr interessante Analyse dieser Thematik ist auch bei Lars Lilliestam zu finden, der auf die Rolle der bisher vorherrschenden *notational centricity* im westlichen Musikverständnis hinweist: *the fact that we equate ‘music’ with notated music* (Lilliestam 1996 S. 196 f.).

Was dies konkret bedeutet, wird im Folgenden anhand eines längeren Zitats geklärt, in dem einige Kernaspekte der Thematik des Spiels nach Noten bzw. nach Gehör aufgefächert werden.

IP: Das Ziel, was ich mir wünsche von meinen Schülern, ist, dass sie vollkommen selbständig ihren eigenen Stil finden und ja, frei musizieren können. Das ist ganz wichtig. Also auch ohne Noten. [...] *Aber einfach dass sie eine ganz große Freiheit beim Spielen bekommen und nicht an den Noten kleben. Ja. Das ist so mein großes Ziel. Und dass sie ja auch ein bisschen wegkommen von so einer klassischen europäischen Musikhaltung oder Musikausübungsmentalität, sag ich mal. Sondern dass sie so ein etwas freieres Denken bekommen. Nicht ganz so europäisch, auch wirklich mit Alter Musik sich auskennen, mit Nischenmusiken, mit Bordunmusik. Weil Dudelsack ist einfach ein Nischeninstrument. Dass sie sich also ganz öffnen gegenüber auch anderen Musikrichtungen. Also nicht nur jetzt die typische traditionelle Musik, die beim Dudelsack halt jetzt so mal üblich ist, sondern auch Jazz, Rock, Metal und auch Klassik. Ja.*
I: Du sprichst über eine klassische europäische Musikhaltung. Was meinst du damit?
IP: Also ich gehe davon aus, dass also die meisten, wenn man sie fragt auf der Straße: „Spielst du was?“, oder „machst du Musik?“ Dann sagen sie: „Nein, ich kann keine Noten lesen“, oder „ich hab nie ein Instrument gelernt“, oder so was. Aber eigentlich müsste doch die Antwort sein: „Doch, ich singe unter der Dusche“, oder „ich shake mit, wenn meine Lieblingsband im Radio spielt“, oder so. Und ich denke mir, in anderen Ländern ist es nicht so. Ich könnte mir vorstellen, dass in vielen Ländern einfach Notenlesen einfach überhaupt völlig unwichtig ist. Ja. Und also sozusagen man hat auch eine Werteskala: Klassische Musik, wo nach Noten gespielt wird und auf wirklich perfektionierten Instrumenten, die viel können, ist sozusagen das Höchste. Und dann gibt es eine Wertung. Dann gibt es die U-Musik, so Jazz, Pop, und ganz unten irgendwo ist dann so Kinderlieder oder halt so unter der Dusche singen. Und das ist eigentlich nicht richtig. Es müsste eigentlich alles gleichwertig sein.
I: Du hast viel über Notenlesen gerade gesprochen. Womit verbindest du dieses Notenlesen?
IP: Also beim Dudelsack ist das Hauptproblem beim Notenlesen, dass man das meiste, was man auf ihm macht, nicht mit Noten festhalten kann. Und wenn ich jetzt das Ganze beibringe über Noten, dann muss ich so viel dazu erklären oder die Notenschrift umschreiben, dass das fast der mühsamere Weg ist. Einfacher ist es, man lernt nach Gehör und lernt die Noten gleichzeitig mit, aber immer, dass man immer trotzdem frei spielen kann. Also von Anfang an. Ja.
I: Also du assoziierst es einerseits mit einem Instrument. Wie siehst du das bei an-

deren Instrumenten? Sollten sie dort Noten lesen oder auch nicht?
IP: Also doch, schon. Wer in einem Orchester spielt und Kontrabass, Fagott spielt, das sind keine besonders eingängigen Melodien. Die kann man nur, würde ich sagen, nach Noten spielen. Und ich möchte keinem Orchestermusiker zumuten, dass er alles auswendig spielt. Schon klar. Nein, nein. Für die klassische europäische Grundmusik ist Notenlesen das A und O. Das gute und schnelle Lesen. Aber nicht für Dudelsack (IP 10: Dudelsack).

Die hier angesprochenen unterschiedlichen Einstellungen zur musikalischen Notation wurden bereits in den Aussagen über die solide Basis des Musiklernprozesses sichtbar (siehe 8.1). Für manche Lehrer gehört das Notenlesen zur Grundlage des Musizierens dazu; andere stellen dagegen die Relevanz dieser Fähigkeit infrage oder heben die Bedeutung einer ausgeprägten Audiationsfähigkeit gegenüber der Lesekompetenz hervor. Damit zeichnet sich erneut eine mit dem In-/Formalität-Konzept korrelierende Polarität ab: die für formale Kontexte charakteristische Betonung des expliziten Wissens (der Noten als symbolische Repräsentation von Musik) als Gegenpol der für informelle Kontexte charakteristischen Betonung des impliziten Wissens (der Audiation als eine Fähigkeit, in der sich musikalisches Wissen manifestiert).

Was bewegt Instrumentallehrer, den einen bzw. den anderen Weg zu gehen? Die musikalischen Kontexte und Funktionen der verschiedenen Instrumente scheinen hier eine zentrale Rolle zu spielen: Es ist gewiss nicht irrelevant, ob man ein Melodieinstrument spielt oder eines mit *nicht besonders eingängigen Melodien*; und natürlich sind die für die verschiedenen Instrumente pertinenten Musikstile (*Alte Musik, Bordunmusik*), die gebräuchlichen Vermittlungsformen (*klassische Musik, wo nach Noten gespielt wird*) und überhaupt der kulturelle Kontext (*eine europäische Musikausübungsmentalität*) ebenso von Bedeutung.[5] Dass diese Tatsache in einer einerseits vorrangig auf notierte Musik fokussierten Institution, in der andererseits verschiedene Musikszenen zusammenkommen, Wertungen, Vorurteile und Missverständnisse mit sich bringen muss (*man hat auch eine Werteskala*), liegt auf der Hand.

Welche Intentionen sind mit dem Spiel nach Noten bzw. nach Gehör verknüpft? Was das Spiel nach Noten betrifft, werden von den Interview-

[5] Diese Thematik wird im Abschnitt 10.3 ausführlich analysiert.

partnern zwei Funktionen der Notenschrift hervorgehoben: die Rolle der Notenschrift als Verständigungsmittel für das Musizieren mit anderen und die Möglichkeit, durch die Verschriftlichung das Repertoire bzw. eine bestimmte Version eines Stücks zu fixieren.

IP: Also mir geht es zumindest so, dass ich normalerweise ein Notenblatt kriege, wenn ich irgendwo mitspiele. Und das sag ich auch den Schülern so. Also im Normalfall kriegt man ein Notenblatt und es ist eine ganz gute Möglichkeit sich zu verständigen. Das sollten sie einfach können (IP 08: Kontrabass).

IP: Manchmal ist es auch einfach [...] , *wenn* [die Schüler] *eine Melodie spielen können nach Gehör oder ein Stück, und es selbst aber nicht aufschreiben können* [...] *Aber wenn man in einer Band spielt, ist es hilfreich für andere Musiker, wenn sie es trotzdem auf Noten haben.* [...] [Die Schüler] *spielen sich ein Stück zu Recht, nach ihrer eigenen Phantasie, und bitten mich dann darum, das auf Noten aufzuschreiben für die, die sich interessieren, in Bands oder sonst. Oder das es auch fixiert ist für alle Ewigkeit* (IP 10: Dudelsack).

Die Assoziation der Musikschrift mit Ensemblespiel ist insofern interessant, als sie den Zusammenhang von formalen und informellen Attributen verdeutlicht: So wie hier ein dem Formalen attribuiertes Merkmal (das Spiel nach Noten) in einem dem Informellen attribuierten Setting (das Ensemblespiel) nicht nur präsent ist, sondern sogar eine enorme Wichtigkeit zugeschrieben wird, ist es immer möglich, dass Attribute von Formalität und Informalität gleichzeitig in einer Lernsituation auftauchen und in ihrer Wechselwirkung Einfluss auf das Lernen in dieser Situation nehmen.

Das Musizieren nach Noten mag also eine große Bedeutung haben; Lehrer bemängeln aber trotzdem häufig beim ausschließlichen Musizieren nach Noten die Entwicklung weiterer Fähigkeiten, die für sie von zentraler Bedeutung sind: Von einem „freien Musizieren“ (*eine ganz große Freiheit beim Spielen*) ist hier immer wieder die Rede, einem Musizieren, das von einer gewissen Flexibilität gekennzeichnet ist. Manche Interviewpartner sind der Meinung, dass sich solche Kompetenzen nur über das regelmäßige Spiel nach Gehör erwerben lassen: eine Ansicht, die mit dem in Abschnitt 8.3 dargestellten Modell des musikalischen Wissenserwerbs im Einklang steht.

IP: Ich denke mir, dass es oft so ist, dass Kinder sehr fixiert auf einen bestimmten Notentext sind, sagen wir jetzt zum Beispiel auf Violinschlüssel, und das kommt mir bei vielen Erwachsenen auch noch so [vor]. *Da gibt's ganz, ganz viele Musiker, die … Also wenn ich ihnen einen anderen Schlüssel geben würde, das könnten sie nicht spielen, ja? Dafür habe ich welche* [Schüler], *die nach sechs Jahren spielen, einfach sagen: „Wie geht mein Anfangston?" Und dann, ich kann ihnen irgendeinen Schlüssel hinlegen, und dann spielen sie es. Ja? Aber einfach weil sie das gewohnt sind. Also, das* [Spiel nach Gehör] *ist eben eine Vorbereitung für die Alte Musik, gerade wo man sehr viel mit anderen Schlüsseln arbeitet oder anderen Notationssystemen. Und eben zu transponieren, ist für sie auch dann kein Problem.* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Darüber hinaus wurde wiederholt die Bedeutung des Spiels nach Gehör für die Entwicklung der musikalischen Lesefähigkeit hervorgehoben: Das Spiel nach Gehör stellt in diesem Sinne eine Grundlage dar, die überhaupt erst ermöglicht, dass Schüler das Notenlesen innerlich nachvollziehen und somit auch selbständig nutzen können.[6]

IP: Auswendig spielen mache ich sehr gerne. Auch wegen dem Zuhören. […] *W eil die* [Schüler] *oft manchmal sagen: „Aha, das sind die Kugerl, und da steht eins, dann greife ich". Dass sie irgendwo* [greifen]*, ja? Und merken gar nicht, dass da irgendein Blödsinn rauskommt. Und denken sich, sie haben eh alles richtig gemacht. Und wenn sie auswendig spielen, dann horchen sie einfach wirklich zu, was sie selber spielen* (IP 08: Kontrabass).

Zuletzt machen viele Instrumentallehrer auf die grundlegende Reduktion aufmerksam, die jede Form musikalischer Notation darstellt (*das meiste kann man nicht mit Noten festhalten*): Nicht alles, was das Musizieren ausmacht, lässt sich in der westlichen Musikschrift verschriftlichen, und somit ist jeder Musizierende – auch wenn er nach Noten spielt – immer und grundsätzlich auf sein Gehör angewiesen, besonders wenn es darum geht, musikalische (melodische, intonationsmäßige, klangliche, rhythmische) Nuancen wahrzunehmen und zu realisieren.

IP: Also Rhythmus wird auch auf Noten notiert, und das hat aber nichts mit dem zu tun, was dann wirklich gespielt wird. Oder nur annähernd, aber eher wenig.

6 Auf diesen Zusammenhang weisen auch die Überlegungen über *musical literacy* von Mills/McPherson hin, die auf den Erkenntnissen der Forschungen über *literacy* in der Sprache basieren (vgl. Mills/McPherson 2006).

Und was ich halt probier zu vermitteln, ist sozusagen so eine Art von Mikrorhythmik. Dass man sich ganz genau bewusst wird, warum klingen zum Beispiel eine Mazurka und ein Walzer, die beide im 3/4-Takt sind und beide auch vom Tempo etwa gleich gespielt werden können, warum klingen sie trotzdem unterschiedlich. Das ist es. Ein klassischer Musiker, wenn er die Noten jetzt liest und eine Mazurka und einen Walzer spielt, dann merkt er [es] *eben nicht, der kann unmöglich den Unterschied feststellen. Und das sind halt so Groovegeschichten, die dann bei Tanzmusik einfach total wichtig sind* (IP 10: Dudelsack).

Das Spiel mit bzw. ohne Noten entpuppt sich in diesen Aussagen als ein Merkmal von In-/Formalität, das auf den musikalischen Lernprozess einwirkt und die Entwicklung unterschiedlicher Fähigkeiten fördert. Es lässt sich diesbezüglich auch im Unterrichtskonzept der meisten Befragten eine Haupttendenz identifizieren. Das soll aber nicht zu der Annahme verleiten, dass sich Instrumentallehrer der Problematik des Zusammenhangs zwischen Audiations- und Lesekompetenz nicht bewusst sind. Viele können ihre gewählten Zugänge nicht nur reflektieren und begründen (vor allem in Bezug auf eine bestimmte anvisierte musikalische Praxis), sondern auch die Einseitigkeit beider Zugänge durch einen aufmerksamen Blick und die Anwendung unterschiedlicher Tätigkeiten mildern.

Methoden, Aktivitäten und Impulse zur Förderung von Audiationsfähigkeit und Lesekompetenz

Welche Tätigkeiten werden in diesem Zusammenhang genannt? Wie setzen Instrumentallehrer ihre Überlegungen bezüglich Audiation und Lesekompetenz methodisch um? Die Aussagen der Interviewpartner zeigen eine breite Palette von Zugängen, Aktivitäten und Impulsen auf: Für Instrumentallehrer scheint in dieser Hinsicht nicht nur der konkrete Umgang mit Noten im Unterricht entscheidend zu sein, sondern auch die Rolle, die sie bei der Gestaltung weiterer Lernwelten im Umfeld ihrer Schüler spielen.

Wie wird mit Noten im Instrumentalunterricht umgegangen?

IP: Und ich schreibe auch Fingersatz, hoch und tief, Farbe, alle mögliche Tricks, dass die irgendwie wissen, was sie spielen sollten. Also Pickerl auf Saiten, bei kleinen Kindern, also alles mögliche. [. . .] *Dann gibt es ein Pickerl, zweiter Finger hoch ist rot und tief ist gelb oder so. Also alle Arten, damit sie es leichter üben können* (IP 12: Violine).

IP: Naja, ich trainiere es halt, keine Ahnung, zwei, dreimal im Semester, das Blattlesen. Ja. Dreimal ungefähr (IP 11: Fagott).

IP: [. . .] *ich* [mache] *das immer so, dass zum Beispiel am Ende noch mal fünf Stücke kommen von vorher, aber in einem anderen Schlüssel. Und dann kann man es eben nicht sofort vergleichen, sondern man hat es noch im Ohr, man kann es dann in einem anderen Schlüssel spielen. Ja. Dass man einfach das andere Schriftbild auch sieht* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Die Anwendung unkonventioneller Notationsmöglichkeiten und unterschiedlicher Notenschlüssel, Blattspieltraining, Auswendigspiel: Aktivitäten wie diese werden von Lehrern in den Instrumentalunterricht miteinbezogen, um Schülern das Spiel notierter Stücke zu ermöglichen bzw. um Sicherheit und Flexibilität im Umgang mit musikalischer Notation zu fördern. Des Weiteren wird das Spiel von Stücken durch vorbereitende Aktivitäten ergänzt: Gehör- und Rhythmusübungen, aber auch Hörerlebnisse und Copying zählen zu jenen Unterrichtsaktivitäten, die nach den Aussagen der Interviewpartner die Entwicklung der Audiationsfähigkeit fördern und in diesem Sinne das Spiel nach Noten sinnvoll ergänzen.

IP: Was ich halt manchmal mach, ist, dass ich einfach diese Intervalle hören [lasse] *und so mache, dass ich sie was singen lasse manchmal. So lange sie noch kleiner sind geht das ja. Einen Ganz- und Halbton und so weiter* (IP 08: Kontrabass).

IP: Ich mach also immer wieder, dass sie, dass sie einfach mal sich ans Schlagzeug setzen müssen. Oder ich setz mich selber ans Schlagzeug, weil ich ein bissl spielen kann, oder ich gebe ihnen ein Shaker in die Hand, ich geb ihnen ein Tamburin in die Hand, damit sie einfach einmal fühlen, wie es ist, ein anderes Instrument zu begreifen. Ja? Wir klatschen sehr viel die Rhythmen oder wir stampfen die Rhythmen, wenn sie diese Rhythmen einfach, auch wenn sie nicht Schlagzeug spielen, mit einem Drumstick auf einer Trommel machen. Wie fühlt sich das an? Wie ist die Vibration? Und sie kommen natürlich mit einem anderem Gefühl zur Gitarre zurück, ja? Manchmal begleiten sie mich auch, das heißt, ich bleib sitzen, spiel Gitarre und sie spielen auf einem Tomtom den Rhythmus dazu. Macht ihnen Spaß, motiviert sie und sie lernen unbewusst dabei auch sehr viel (IP 06: E-Gitarre).

IP: Ja, das Copying, also, weil es in der Popularmusik einfach immer im Unterricht stattfindet, versuche ich eigentlich auch, also jetzt nicht nur beim Saxophonunterricht, sondern auch beim Cellounterricht eigentlich einzubringen. Mit Pentatonik vor- und nachspielen, call and response, solche Sachen. Das kommt bei manchen

sehr gut an, bei manchen weniger, ist aber eben auch immer eine Gehörschulung und deswegen finde ich sehr wichtig (IP 01: Violoncello).

Einige Interviewpartner betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz des imitatorischen Lernens und erwähnen das gezielte Vor- und Nachspielen im Unterricht und beim häuslichen Üben.

IP: Und das sind halt so, so Groovegeschichten, die dann bei, bei Tanzmusik einfach total wichtig sind. Aber eben…
I: Und wie versuchst du, das zu vermitteln?
IP: Durch vorspielen. Und manche, die dann schon sehr gut Noten lesen können, die vom klassischen Instrument kommen, da probier ich es dann über die Noten, dass man halt irgendwie so Zusatzzeichen oder… macht. Aber das ist eher selten. Also hauptsächlich durch viel vorspielen (IP 10: Dudelsack).

IP: Ich spiele sehr viel vor. Manche Eltern sogar nehmen auf. Nicht immer, aber manchmal. Manche Eltern, ob sie können oder nicht können, versuchen irgendwie Klavier zu spielen, mit. Sehr viele Eltern von mir, irgendwann in Kindheit haben ein bisschen was gespielt und versuchen die Melodiestimme am Klavier zu spielen, damit die Kinder das besser hören (IP 12: Violine).

Die an dieser Stelle angesprochene Einbeziehung der Eltern ist allerdings nicht die einzige erwähnte Querverbindung zu musikschulexternen Aktivitäten, die den Interviewpartnern in Bezug auf die Entwicklung von Audiationsfähigkeit und Lesekompetenz relevant erscheinen: Die Initiativen der Instrumentallehrer reichen hier vom gemeinsamen Musizieren in der Musikschule über das Transkribieren von Lieblingsstücken bis zum gezielten – und vom Lehrer initiierten – Mittun des Schülers bei Konzerten und Tanzveranstaltungen.

IP: Es bringt jeden einzelnen am Instrument weiter, wenn sie Kammermusik machen. Das ist unglaublich. Also was Intonation betrifft, was Phrasen spielen betrifft, was auf zum Beispiel wenn man mit Korrepetition spielt, aufs Klavier zu hören betrifft, einfach das, oft sich selber zuhören, weil sie lernen anderen zuzuhören während dem Spielen, lernen sie auch irgendwann vielleicht sich selber noch mehr zuzuhören (IP 11: Fagott).

IP: Sie bringen ihre MP3-Player mit und spielen mir ihre Lieblingslieder vor. Und ich transkribiere sie dann auf Noten, das ist für mich nur persönlich, damit…, und spiele sie ihnen dann eben, adaptiere sie dann auf unser Instrument und so lernen sie es dann nach Gehör zu spielen (IP 10: Dudelsack).

IP: Improvisation ist so ein Thema, das ich gerne mehr in meinem Unterricht einbauen würde, aber selten dazu komme. Also ich vergesse es nicht, ich mache es auch immer wieder in Ansätzen oder bei Schülern, wo es sich ergibt. Oder die selber mit Impulsen kommen etwas auszuprobieren. [. . .]
I: Mit welchen Arten von Impulsen kommen deine Schüler?
IP: Sehr oft, also gut, ist unterschiedlich. Die eine Schülerin hat eine Mutter, die bei einer Klezmergruppe arbeitet, und die spielt dann manchmal Klezmermusik mit und da hab ich ihr gesagt: „Spiel mir mal was vor" und „was machst du da so?" Und da hat sie halt begonnen, so ein bisschen die Melodie zu suchen, und dann haben wir daraus was gemacht. [. . .] *Dann ein kleiner Schüler, so ein ganz netter Zehnjähriger kommt halt immer mit irgendwelchen Rock-Bass-Mustern, die sehr bekannt sind: „Da da hab ich das jetzt gehört: Bam, bam, bam, bam, bam, bidam."* [Basslinie von „Smoke on the Water"] *Super, ja? Und dann kommt er eben, der hat so einen kombinierten Unterricht mit einem zweiten Schüler* [. . .] *Und dann haben sie das dann. . . habe ich das gleich aufgegriffen, haben sie das gemeinsam gemacht. Und halt in Oktaven oder in Quinten, oder ob ihnen jetzt eine Melodie dazu einfällt ja* (IP 11: Fagott).

IP: Ich lade auch meine Schüler immer ein, mit unserer Band auf Bällen mitzuspielen. Also die, die dann schon mehr können. Da gibt es halt einige, die halt als Gäste mitspielen und ja, so auf die Weise. [. . .] *Weil dann sehen sie die Tänzer und, und dann klappt das mit dem Mikrorhythmus einfach* (IP 10: Dudelsack).

Zwei Attribute von In-/Formalität treten bei der Auswahl der Methoden, Aktivitäten und Impulse zur Förderung von Audiation und Lesekompetenz deutlich zutage: Die Entscheidung für bzw. gegen Aktivitäten mit propädeutischem Charakter, die mit einer Fokussierung auf das Lernen bzw. auf das Musizieren einhergeht; und die Verortung dieses Lernens, die entweder eher die Lernwelt des Unterrichts oder weitere Lernwelten in den Mittelpunkt stellt.

Wissen über Musik: Zwischen „musikalischem Allgemeinwissen" und praktischem Wissen über das „Rundherum" des Musizierens

Was kann man im Bereich der Musik alles wissen? Welches Wissen setzt (gelungenes) Musizieren voraus? Über den bereits behandelten Wissenskomplex des Lesens/Hörens/Greifens hinaus offenbaren die Antworten der befragten Instrumentallehrer eine breite und vielfältige Palette von Wissensbereichen: Darunter befinden sich traditionelle Felder der Musikausbildung wie Musikgeschichte und Musiktheorie, aber auch Stilkunde und

Aufführungspraxis, Instrumentenkunde und -pflege, Akustik, Wissen über Soundtechnik und Musiktechnologie, Strategien für den Umgang mit speziellen Herausforderungen der musikalischen Tätigkeit (z. B. Gruppendynamik in Ensembles, Lampenfieber, Üben, Staging), Wissen über die Rollen und klanglichen Möglichkeiten der verschiedenen Instrumente und über die Feinheiten der musikalischen Kommunikation. Welche Schwerpunkte setzen diesbezüglich Instrumentallehrer? Und inwiefern hängen diese Schwerpunkte mit den Attributen von In-/Formalität zusammen?

Was den Bereich der Musikgeschichte/Musiktheorie betrifft, sind unter den Befragten unterschiedliche Zugänge zu beobachten.

IP: Wenn zum Beispiel ein, ein Musical-Stück, da geht es ja auch sehr viel um die Emotionen: das Thema Liebe, Liebeskummer oder, ja. Das ist vor allem diese, diese Sache, die auch die Jugendlichen einfach total betrifft. Dann sag ich: Da gibt es aber einen Komponisten, der hat das auf seine Art, in seiner Zeit so gelöst. Der hatte genau dasselbe Problem. Oder da gibt es genau dasselbe Thema. Ich sag dann nicht Problem dazu, sondern… und dann erzähle ich über die Lebensgeschichte der Komponisten. [. . .] *Und da gibt es immer eine Verbindung. Und das allgemein Menschliche, das versteht ja jeder. Ich meine, das ist unabhängig von der, von der Epoche, in der jemand lebt oder komponiert hat.* [. . .] *Und dann bring ich immer auch etwas von der Zeit, in der die gelebt haben. Die gesellschaftliche Situation, die Kultursituation im Barock ist ja für uns kaum mehr verständlich. Das ist so weit weg. Und die Kinder oder auch die Jugendlichen schauen immer mit großen Augen. Das ist auch so neu für die* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Die gute Musik hat einen Inhalt und diese Inhalt is immer eine Assoziation von erlebten Sachen. Oder von der Natur, oder von weiß Gott was. Ja. Und das muss man versuchen zu verstehen, ja? Warum das gerade so ist und nicht anders. Warum die Harmonie ist an der Stelle so dissonant, und warum löst sich was auf, und was empfind ich, wenn sich was auflöst (IP 03: Klavier).

IP: Was ich sehr oft mit den Kindern eben mache, also zum Beispiel haben wir ein Renaissance-Fest gemacht, und also schon mehrfach. Und da versuche ich immer den Kindern einfach etwas aus dieser Zeit zu vermitteln, und ich bringe dann Bücher mit, die die Kinder anschauen können, und koche Rezepte, einfach damit sie sich über diese Zeit informieren. Oder wir haben genauso auch Bücher über Kleidung mitgebracht, damit die Kinder einfach wissen, aus welcher Zeit diese Musik ist (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

In diesen Zitaten zeigt sich erneut die Verknüpfung von formalen und in-

formellen Attributen in musikalischen Lernsituationen. Einerseits kann der hier angesprochene Bereich als musikalisches Allgemeinwissen bezeichnet – und somit mit Formalität in Verbindung gebracht – werden: Die Musikgeschichte und die Musiktheorie stellen ein Konvolut von etabliertem, übertragbarem, verallgemeinbarem, explizitem Wissen dar. Der Umgang der Befragten mit diesen Bereichen offenbart allerdings, dass die Wissensvermittlung an sich selten (wenn überhaupt) im Mittelpunkt steht. Eher nutzen Instrumentallehrer musikgeschichtliches und musiktheoretisches Wissen, um eine Brücke zur Lebenswelt und zum Ausdrucksbedürfnis ihrer Schüler zu schlagen; und dabei greifen sie häufig auf Aktivitäten zurück, die nicht nur im Unterricht stattfinden. Bei diesem Zugang spielen also Attribute von Informalität (kontextspezifisches Wissen, Lernerzentrierung, Entwicklung von Wissen aus eigener Erfahrung, inzidenzielles Lernen außerhalb von Unterricht) genauso eine Rolle.

Über die Musikgeschichte und -theorie hinaus wurde von den Lehrern die Bedeutung eines weiteren Wissensbereiches hervorgehoben: das sogenannte „Rundherum“ des Musizierens, d. h. jenes praktische Wissen, das für einen kompetenten Umgang mit konkreten Musiziersituationen unerlässlich ist. Mit „Rundherum“ sind Tipps und Tricks über Instrumente und ihre Pflege, für die Probe- und Auftrittssituation, für den Umgang mit Gruppen u. Ä. gemeint.

I: Du hast gesagt, du machst ein Treffen.
IP: Genau, wo es um verschiedene musikperiphere Themen geht. Zum Beispiel Gitarrenpflege, Gitarrenwartung, dann so Geschichte der E-Gitarre im Überblick. Wir haben zum Beispiel verschiedene Gitarrentypen mit. Ich habe sehr viele Gitarren. Damit sie angreifen, begreifen, probieren können. Oder Verstärker, Effekte, da gibt es ganz ganz viele Themen. Und da muss ich mir eines herauspicken. Spezialthemen, wo eben die ganze Klasse zusammensitzt, wo sich die auch einmal kennenlernen, miteinander reden und ausprobieren können. Es geht auch vieles um das Angreifen und so (IP 06: E-Gitarre).

IP: Und sonst, ja manchmal auch so praktische Dinge… eben auch was, also Kontrabass ist ein bisschen Bastelarbeit auch. Ja. Also zum Beispiel wie man Saiten wechselt und wie man einen Steg aufstellt, wenn er umgefallen ist und so, das gehört auch dazu irgendwie (IP 08: Kontrabass).

IP: Was ich nicht mag, dass diese ganzen Vorurteile über Sängerinnen, die ja meistens stimmen, dass einfach eine Sängerin überhaupt keine Ahnung hat und sich

nicht ausdrücken kann. Und deswegen ist mir sehr wichtig, wenn ich sie korrepetiere in der Stunde, dass sie mich einzählen. Dass sie Cues geben, also wenn wir ein Rubato-Teil spielen, dass nicht ich alles mache, und ich ihnen helfe, und sie sind die armen Mausis und können das nicht, sondern mit mir können sie ja üben. Ich lache nicht und es ist mir wurscht. Und dass ich wirklich schaue, dass sie nicht nur jetzt das Mädchen sind, sondern ich möchte eigentlich Musiker irgendwie unterrichten und nicht jetzt nur: „Ich singe, aber sonst kann ich nichts." Also ich schaue auch bei den älteren oder die länger da sind, dass sie, wenn sie eigene Nummern haben, dass wir Noten schreiben. Oder viele kommen auch mit ihren Laptops und ich erkläre ihnen Sibelius und so. Und dass sie beim Klassenabend selber einzählen oder Bands cueen und dass das einfach alles dazugehört. Oder dass sie wissen wie… sie wollen eine bestimmte Groove und können sich überhaupt nicht ausdrücken und sagen nur… Ich will, dass sie das benennen können. Und dass sie sich gescheit ausdrücken können. Oder nicht nur: „Das Mikrofon stecke mir an und mache mir das." Sondern wir haben eine Tonanlage, ein Mischpult und alles in dem Zimmer, wo ich unterrichte und ich lerne ihnen, wie sie sich selber einstimmen können und wie das funktioniert. Und was sie machen können, wenn es so dumpf ist, oder so. Und ich glaube, dass sich das auch auszahlt. […] *weil man nicht nur Technik und Sound und so braucht, sondern du brauchst eine irrsinnige Routine und das hört jeder. Und jede Band, so wie ein Pferd sofort spürt, ob du reiten kannst, wenn du dich drauf setzt, jeder Pianist checkt: Kann* [er] *dich führen? Ist das eine routinierte Sängerin? Und wenn du nicht souverän bist, und das kannst du nur da lernen, dann wird der drüberspielen.* […] *Dann kannst cueen, was du willst, dann nimmt der das einfach nicht ernst. Und das kann man einfach nur im Tun lernen* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Die gezielte Auseinandersetzung mit einem solchen praktischen Wissen hat eine stärkere Tendenz zum Informellen, weil dieses Wissen deutlich kontextspezifischer und auch impliziterer Natur als z. B. die herkömmliche Musiktheorie ist. Dass Lehrer dann für die Vermittlung dieses Wissens noch stärker auf außerschulische Aktivitäten zurückgreifen, liegt auf der Hand.

Wege der Wissensvermittlung: „Reden über Musik" oder „Musik erleben"?

Die Vermittlung des Wissens über Musik findet in der Musikschularbeit nicht nur im Unterricht statt, sondern auch durch unterschiedliche Aktivitäten und Impulse, die über den Unterricht hinaus reichen; sie erfolgt über verschiedene Wege. Es wurde bereits im vorher angeführten theoretischen

Exkurs erwähnt, dass ein Zusammenhang zwischen den Wissensformen und ihrer Aneignung besteht: Während explizites Wissen vorrangig explizit erworben wird – d. h., dass die Wissensvermittlung und der Wissenserwerb über symbolische Repräsentationen wie Sprache und Notation erfolgen –, kann implizites Wissen sowohl intentional als auch beiläufig durch Handlungen erworben werden, die keiner Verbalisierung bedürfen. Allerdings stellt die Transformation von Wissen ein nicht zu unterschätzendes Phänomen dar, das jedem Musiklehrer aus seiner Unterrichtspraxis geläufig ist. Die Aneignung von musiktheoretischem Wissen kann z. B. im Musikunterricht durch die Erklärung des Aufbaus von Tonleitern, Dreiklängen u. Ä. oder auch in Verbindung mit musikalischen Erfahrungen angestrebt werden. Mit dem zweiten Zugang kann sich ein spiralförmiger, dynamischer Prozess der Wissenstransformation einstellen, in dem sprach- und handlungsorientierte Arbeitsweisen die Aneignung sowohl von explizitem als auch von implizitem Wissen ermöglichen.

Genau diese Strategien lassen sich auch in den Aussagen der Interviewpartner über Wissensvermittlung identifizieren: Instrumentallehrer „reden über Musik“ (fördern explizite Lernprozesse), ermöglichen im und außerhalb des Unterrichts, dass ihre Schüler „Musik erleben“ (fördern implizite Lernprozesse), und gestalten in den betreffenden Lernkontexten wiederholt Aktivitäten, die die Wissenstransformation ermöglichen.

IP: Und dieses Vielseitige [fördere ich] *eben, in dem ich ihnen ein bisschen was von der Harmonielehre erkläre* [. . .] *Also sie sollen einfach ein bisschen wissen, was da passiert ungefähr, ja?* (IP 08: Kontrabass).

IP: Dann erzähle ich über die Lebensgeschichte der Komponisten. Genau. Das mach ich oft. [. . .] *Und dann bring ich immer auch etwas von der Zeit, in der die gelebt haben* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Ich mach auch schon mit den jüngeren Kindern Analyse. Auch bei den ganz kleinen Stücken. Damit sie einfach auch vom Intellekt [her] *verstehen, was da passiert* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Wissen über Musik und Musik [. . .] *ist mir wichtig, ich spreche auch mit meinen Schülern darüber. Sowohl Wissen vermittel ich ihnen, als auch eben, dass sie verstehen, was eine musikalische Phrase bedeutet, oder was Musik im, im sozialen Zusammenhang in der Geschichte bedeutet hat* (IP 11: Fagott).

Sprechen, erklären, erzählen, sich austauschen: Das Reden über Musik ist ein prominentes Vehikel der musikalischen Wissensvermittlung, aber nicht das einzige. Die folgenden Zitate stellen jene Unterrichtssituationen dar, durch die Instrumentallehrer versuchen, musikalische Phänomene erlebbar zu machen und somit implizite Lernprozesse bzw. Wissenstransformation zu fördern.

IP: Manchmal begleiten sie mich auch, das heißt, ich bleib sitzen, spiel Gitarre und sie spielen auf einem Tomtom den Rhythmus dazu. Macht ihnen Spaß, motiviert sie und sie lernen unbewusst dabei auch sehr viel (IP 06: E-Gitarre).

IP: Und was ich noch sehr viel mache, was für meine Wirbelsäule nicht gesund ist, ich führe Bogen. Sehr viel. Also bei kleinen Kindern kommt der, und ich schnapp sofort, ich lasse sehr wenig allein spielen. Weil dieses Gefühl, ein Ton so zu bringen, das kann man nicht erklären (IP 12: Violine).

Viele Interviewpartner erwähnen an dieser Stelle die Grenzen des Musikschulunterrichts: zum einen die grundsätzliche Schwierigkeit, in wöchentlichen halbstündigen Unterrichtseinheiten Raum für die enorme Fülle an Wissensbereichen – und für Gespräche – zu schaffen; zum anderen die Einschränkungen, die die verschiedenen Unterrichtsformen (Einzel-, Partner-, Gruppenunterricht) für die Vermittlung von explizitem bzw. implizitem Wissen mit sich bringen. Für manche stellt der Musiktheorieunterricht den besten Ausweg aus diesem Dilemma dar.

IP: Musiktheorie zum Beispiel. Das fängt so viel zu spät an in der Musikschule. Erst mit zehn Jahren fangen die an mit Theorie und es sollte ja vom ersten Tag an schon so sein. Nicht, dass der Lehrer noch mit dem, mit dem Zählen und mit den Noten kämpfen muss. Und die haben auch von, also elementare Kenntnisse… von der Harmonielehre überhaupt keine Ahnung. Sind sie vierzehn oder fünfzehn und spielen Beethoven-Sonaten und und Chopin-Scherzi und die haben keine Ahnung, was das für ein Akkord ist. Unmöglich. Und ich kann das in der Klavierstunde nicht alles machen, weil dann entweder unterrichte ich Harmonielehre oder Klavier. Das geht leider nicht. Also das ist ein Mangel. Ja. Das is wirklich schlimm (IP 03: Klavier).

IP: Und Theorie, ich meine das spart mir einfach Zeit im Unterricht, ja, wenn sie das in der Theorie lernen. Von Vorzeichen bis Rhythmus und alles, das spart mir einfach in meiner Unterrichtszeit Zeit (IP 11: Fagott).

Eine weitere, von den Lehrern in diesem Rahmen oft verwendete Ressource sind die Musikschulensembles: Das Musizieren mit anderen erweist sich in ihren Aussagen als ein idealer Anlass für die Aneignung von musikalischem Wissen, sei es beiläufig oder durch intentionale, vom Lehrer gezielt strukturierte Aufgaben.

IP: Ich fordere die Kinder halt auf, in die Musiktheorie und in den Chor zu gehen [. . .] *Beim Chorsingen lernen sie sehr, sehr viel, was Vorstellung von Musik bedeutet. Ja. Und auch was Atmung. . . also für Blasinstrument. Ja. Das ist sehr, sehr gut, also Gesang ist super* (IP 11: Fagott).

IP: Ich hab ein kleines Volksmusikensemble. Und wenn zum Beispiel die Flöte eine Passage nicht kann und ich speziell mit der was übe, dann hab ich Spezialaufgaben für die anderen Mitspieler in der Zwischenzeit, wo die auch beschäftigt sind und auch was aktiv machen müssen, zum Beispiel etwas hören. Oder auch wenn sie nicht spielen, zum Beispiel die Funktion, also die harmonischen Funktionen mit der Hand zeigen: zum Beispiel erste Stufe Tonika, fünfte Stufe, oder dass sie das zeigen müssen, während der Flötist die Melodie spielt. Also das ist ja schon sehr schwierig. Das heißt, die sind gefordert, auch wenn sie selber gerade ihr Instrument nicht spielen. Solche Dinge. Das ist beim Ensemble mit verschiedenen Instrumenten viel leichter (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Solche im Unterricht und im Ensemble gesetzten Impulse finden oft ihre Fortsetzung in größer angelegten Musikschulprojekten, Ausflügen und Treffen, die in oder außerhalb der Musikschule stattfinden können, wie das an früherer Stelle erwähnte Renaissance-Fest der Lehrkraft für Gambe oder das vom E-Gitarristen organisierte Gitarrentreffen (siehe 8.4). Ferner versuchen Lehrer, auf das individuelle musikalische Umfeld und die selbständigen Aktivitäten ihrer Schüler Einfluss zu nehmen: auf Konzerte aufmerksam zu machen, den Kontakt zu Spezialisten zu ermöglichen, Bücher und Internetseiten zu empfehlen u. v. a. m. Die Gestaltung musikalischer Lernumfelder, in denen Schüler nicht nur explizit vom Lehrer, sondern voneinander bzw. von anderen beiläufig lernen, scheint hier das Hauptanliegen der Lehrkraft zu sein.

IP: Also zum Beispiel waren wir auch gemeinsam bei einer Ausstellung von Leonardo da Vinci oder wir waren im Kunsthistorischen Museum, oder im Musikinstrumente-Museum. Überhaupt, dass die Kinder auch was zum Anfassen,

und… Oder bei der Instrumentenausstellung [des Festivals x]. *Einfach, dass die Kinder auch ein Umfeld bekommen* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Also ich schicke die meisten auch bald zum Geigenbauer einmal. Zum Schauen, wie das ausschaut. Es gibt zum Glück [im Ort] *jetzt einen sehr guten Geigenbauer, wo man die Werkstätte anschauen kann. Und da schaue ich, dass ich sie möglichst bald mit irgendeinem Vorwand, Kolophonium kaufen oder irgendwas… dass sie einfach mal hingehen* […] *Und irgendwann gehen sie dann hin und dann sagen sie: „Ja, das ist ja toll, und es ist interessant, und da sieht man, wie das alles gemacht wird"* (IP 08: Kontrabass).

Solche Aussagen bestätigen die Querverbindungen zwischen den Attributen von Formalität und Informalität. Sicherlich sind die hier dargestellten Zugänge wieder als Polarität erfassbar: Das Reden über Musik setzt auf eine explizite Wissensvermittlung durch die Lehrperson; das Erleben von musikalischen Phänomenen eher auf eine implizite, lernerzentriertere, oft in der Gruppe erfolgende Wissensvermittlung. Fixiert man aber den Blick ausschließlich auf diese Polarität, dann übersieht man gleichfalls den Reichtum und die Komplexität der Zugänge, die gerade dann entstehen, wenn Lehrer in ihrem musikdidaktischen Handeln zwischen den entgegengesetzten Attributen pendeln.

„Musik verstehen" oder „intuitiv spielen"? Vorstellungen über musikalisches Wissen

Warum entscheiden sich Lehrer für den einen oder den anderen Zugang bei der musikalischen Wissensvermittlung? Ein interessanter Aspekt, der bei der Untersuchung der Interviews aufgetaucht ist, sind die unterschiedlichen Vorstellungen, die Lehrer in Bezug auf musikalisches Wissen pflegen. Für manche Lehrer stellt Musik ein System dar, das grundsätzlich explizierbar ist: Dieses System lässt sich demzufolge in Regeln und Prinzipien zusammenfassen, die der Schüler verstehen und verinnerlichen soll, in späterer Folge aber auch individuell nutzen und sogar weiterentwickeln kann.

IP: Ja, man muss zuerst einmal die Sprache verstehen, also die Musik als Sprache. Und da gibts sehr, sehr viele Regeln, ja? Der Rhythmus, die Beziehung zwischen den Tönen, die Harmonie, die Spannungsverhältnisse, die Richtung, die Trägheit. Ja. Wie Wellen entstehen, wie Wellen sich entwickeln, und so. Es is nicht nur alles eine Sache vom Gefühl. Es kommt nicht alles aus dem Bauch. Sondern wenn es

aus dem Bauch kommt, dann muss mans analysieren und versuchen zu verstehen, warum ich so empfinde. Meistens stimmts, ja? Aber zuerst einmal muss mans verstehen, das heißt nach vielen Regeln, und nach der Physik, und nach der Mechanik und alles Mögliche, versuchen, ja zu verstehen, warum das so ist und nicht anders (IP 03: Klavier).

Der Referenzrahmen anderer Interviewpartner ist grundsätzlich unterschiedlich: Für sie ist musikalisches Verständnis weniger das Begreifen eines Regelsystems als das Zusammenspiel einer Serie von Fähigkeiten, die zwar feststellbar, aber nicht in Worte zu fassen sind.

IP: Aber trotzdem ist Musikmachen eine emotionale Sache. Etwas, wo du Gefühl haben musst. [. . .] *du* [musst] *mitatmen können, mitfühlen können mit dem Orchester und dann den Schlag setzen, auf das drauf* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Aber ich denke, wenn ich über Farbe von einem Ton rede, wie soll ich das beschreiben? [. . .] *Dieses Gefühl, ein Ton so zu bringen, das, das kann man nicht erklären* (IP 12: Violine).

Das, was manchen Lehrern als beliebiges, unreflektiertes Spiel begegnet, ein Spiel, das keine abstrahierten Regeln, Prinzipien und Methoden kennt, wird also von anderen als eine besondere Qualität erfasst, eine Form von Verständnis, das sogar das Verbalisierbare an Bedeutung überragt. Die eine Gruppe betont dementsprechend die Relevanz des Verstehens der Regeln der Musik; bei der anderen ist eher von „musikalischer Intuition", einem „Gespür für Musik" oder „Gefühl" die Rede. Hier prallen offensichtlich Vorstellungen aufeinander, die jeweils implizites bzw. explizites Wissen als zentral erachten. Dass es aber zwischen diesen beiden Zugängen noch einen Mittelweg gibt, wird in den folgenden Zitaten sichtbar.

IP: Natürlich soll es eine Einheit werden: das Beherrschen der Technik, das intellektuelle Verstehen und das emotionale Verstehen und das emotionale Ausdrücken über den Körper (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Und dass man viel Zeit hat als Bassist. Also zum Nachdenken über Musik. [. . .] *D u hast ja immer dieses, also wenn du so spielst, du hast im Prinzip die Struktur vor dir liegen von dem Stück, ja? Und du hast ja, jetzt prozentuell wenig zu tun. Also ich meine, ich hab jetzt sehr viel Walzer und so Sachen gespielt, da hab ich eigentlich Harmonielehre gelernt, ja? Du denkst: „Aha, der hat Tonika, Dominante" und so* (IP 08: Kontrabass).

IP: Was ich nicht mag, dass… diese ganzen Vorurteile über Sängerinnen, die ja meistens stimmen, dass einfach eine Sängerin überhaupt keine Ahnung hat und sich nicht ausdrücken kann […] *Ich will, dass sie das benennen können. Und das sie sich gescheit ausdrücken können* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Das letzte Zitat macht auch auf einen wichtigen Aspekt dieser Problematik aufmerksam: Die Fähigkeit, musikalische Phänomene nicht nur implizit zu erfassen, sondern auch benennen zu können, ist spätestens für das Musizieren mit anderen unerlässlich.

Vorstellungen über die Aneignung von musical literacy unter der Lupe des formalen/ informellen Lernens

Die Abbildung 20 fasst die bei der Untersuchung der Zugänge zur Aneignung von *musical literacy* identifizierten Polaritäten zusammen und ordnet sie dem formalen bzw. informellen Lernen zu. Diese Unterteilung soll als Handlungsrahmen verstanden werden: ein Rahmen, der Einstellungen und Positionen sichtbar macht, diese aber nicht als starre bzw. miteinander korrelierende Merkmale eines Unterrichtsstils definiert.

Vorstellungen von der Aneignung von *musical literacy*		
Merkmale eines formalen Zugangs	↔	Merkmale eines informellen Zugangs
Spiel nach Noten ⇳ Lesekompetenz vor Audiationsfähigkeit	↔	Spiel nach Gehör ⇳ Audiationsfähigkeit vor Lesekompetenz
Förderung von Lesekompetenz und Audiationsfähigkeit durch Aktivitäten mit propädeutischem Charakter im Unterricht	↔	Förderung von Lesekompetenz und Audiationsfähigkeit durch Musiziersituationen außerhalb des Unterrichts
Vermittlung von musikalischem „Allgemeinwissen“: Musikgeschichte, Musiktheorie	↔	Vermittlung von praktischem Wissen: Das „Rundherum“ des Musizierens
„Reden über Musik“	↔	„Musik erleben“
Vorstellung von Musik als ein grundsätzlich explizierbares System ⇳ Ziel: Die Regeln der Musik verstehen	↔	Vorstellung von Musik als ein nicht (zur Gänze) explizierbares System ⇳ Ziel: Die Entwicklung von Intuition, Gespür, eines Gefühls für Musik

Abbildung 20: Formale und informelle Zugänge zur Aneignung von musical literacy

8.5 Vorstellungen von der Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis

Was die erste Ebene der Zielvorstellungen betrifft, hat sich das Heranziehen des In-/Formalität-Konzepts als enorm aufschlussreich erwiesen. In den Zugängen der Befragten zur Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis in der Musikschule lassen sich durchaus zwei Hauptlinien identifizieren, die mit den Attributen von In-/Formalität klare Korrelationen aufweisen:

- ein formaler Zugang, der auf explizites musikalisches Wissen, vorstrukturierte Tätigkeiten, Musiklernaktivitäten mit propädeutischem Charakter, individuelles Lernen und den Lernort Unterricht Wert legt, und
- ein informeller Zugang, der im Gegensatz dazu implizites musikalisches Wissen, beiläufiges Lernen, das Musizieren als Lernaktivität ohne propädeutischen Charakter, kollektives Lernen und die Einbeziehung der über den Unterricht hinausreichenden Lernorte als zentral erachtet.

Bestätigt hat sich dabei auch die Annahme, dass diese zwei Hauptlinien nicht die Merkmale zweier grundsätzlich unterschiedlicher Unterrichtsstile darstellen, sondern eher einen Handlungsrahmen, innerhalb dessen Musikschullehrer agieren: Scheinbar konträre Attribute, aber auch mittlere Positionen innerhalb des Kontinuums von In-/Formalität sind nicht nur bei verschiedenen Lehrpersonen, sondern auch in den Einstellungen und Handlungen einer einzigen Lehrperson zu finden. Kaum einer der befragten Instrumentallehrer ließe sich nur einer Kategorie zuordnen. Und nicht nur das: Der Versuch einer Zuordnung würde den Blick für die Komplexität und Vielfältigkeit im Denken und Handeln der Befragten nur verdecken und ein plakatives Bild entstehen lassen, das der Realität der Musikschularbeit nicht entspricht.

Dennoch wurden auch Aspekte identifiziert, die bemerkbar machten, wo die Grenzen dieses Rahmens liegen und was unter dieser theoretischen Perspektive nicht eingehend beleuchtet werden kann. Diese Problematik wird deutlich, wenn man Überlegungen über die Wichtigkeit und Spannbreite der unterschiedlichen Attribute anstellt. Es wurde bereits angedeutet, dass die Kategorie des expliziten/impliziten Wissens eine weitaus bedeutendere Rolle im Umgang mit In-/Formalität spielt als andere Kategori-

en. Fasst ein Instrumentallehrer das Musizieren als ein Phänomen auf, das symbolisch darstellbar und somit explizit vermittelbar ist, dann bringt eine solche Auffassung zwangsläufig didaktische Überlegungen und methodische Entscheidungen mit sich, die dem Lehrerhandeln mehr Formalität verleihen: Das Spiel nach Noten, das Reden über Musik, das Heranziehen vorstrukturierter Aktivitäten, die explizit das Musiklernen im Fokus haben (z. B. Übungen, Etüden), sind in diesem Sinne nicht beliebig gewählte Zugänge, sondern Äußerungen einer grundlegenden Vorstellung von musikalischem Wissen. Genauso manifestiert sich im anderen Pol des Kontinuums (Spiel nach Gehör, musikalisches Erleben, Musizieren im Fokus) die Idee des Musizierens als Tätigkeit, die eher im Bereich des wissenden Handelns – d. h. des impliziten Wissens – zu verorten ist. Der Umgang der Interviewpartner mit der Zielsetzung der Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis ist also vorrangig auf die Vorstellung von musikalischem Wissen als explizitem oder implizitem Wissen zurückzuführen.

Zwei weitere Kategorien zeichneten sich hier durch eine solche Gewichtung aus:

- die Lernerzentierung, d. h. die konstante Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen des Lerners, und
- die Kontextbezogenheit, d. h. die konsequente Bezugnahme auf spezifische Kontexte der Musikausübung.

Das „Persönliche“, das „Individuelle“ aber auch das „für mein Instrument bzw. meine Szene Spezifische“ wird immer wieder von Instrumentallehrern ins Spiel gebracht, wenn sie ihre Entscheidungen für formalere bzw. informellere Zugänge begründen.

Das „Persönliche“ spielt z. B. bei der Vermittlung der Spieltechnik eine große Rolle.

IP: Ich glaube, [. . .] dass ich nicht weiterkomme, wenn ich nur auf Technik drill und nicht das Persönliche – also dass da einfach die Schere auseinandergeht (IP 01: Violoncello).

IP: Es gibt witzigerweise auch Schüler, die fragen mich dann nach harten Übungen und Tonleiternüben und Skalen und Tonkombinationen [Lacht]*, und die üben das dann wie blöd zu Hause. Also es gibt auch den Fall* [. . .] *Also es gibt Typen, die üben einfach so eher* (IP 10: Dudelsack).

IP: Emotion ist immer am Anfang. Weil man muss ja wissen, warum man… Also ich meine, man muss es nicht wissen, aber man muss das Stück gern spielen. Das ist das Wichtigste. Und weil man es spielen will, dann lernt man die Technik. Und dann lernt man noch was Intellektuelles dazu (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Es hängt mit dem Instrument des Singens zusammen. [. . .] *Weil bei den meisten Schülern ist eigentlich nicht im Weg,* [dass sie] *den Sinn einer technischen Übung nicht kapieren, sondern bei den meisten Schülern, die ganz laut reden, aber beim Singen ganz leise werden, ist das Problem eigentlich ein psychisches und nicht ein „ich kann die Übung nicht“, ja? Und wenn ich dann draufkomm, die hat einen irrsinnig dominanten Mann und traut sich einfach nicht oder so was, dann reden wir auch oft darüber. Ja? Oder ja, oder sie misst sich immer mit irgendeiner Freundin und überhaupt, und wenn die kommt, dann kann sie nicht singen. Oder „der hat gesagt, dass“. Und ich wollte das früher nie, ich wollte das Thema immer ausklammern, ich wollte einfach Lehrerin sein ohne das. Aber das geht nicht wirklich, wenn man will, dass es weitergeht beim Gesang. Weil, wenn eine immer, wenn sie singt, auf einmal geht ihr der Hals zu, weil sie sich so fürchtet, dann musst du einmal schauen: „Okay, wovor fürchtest du dich?“ Und wenn dann ein Thema rauskommt, dann muss man das irgendwie durchreden* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Wenn jemand gerade in einem, in einer sehr turbulenten Phase ist, mit so viel Schuldruck und mit so viel Stress von den Eltern, und „das muss ich schaffen“, und „das muss ich schaffen“, dann nehme ich ein Stück, das technisch nicht so schwierig ist und wo ein Ausgleich stattfinden kann (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Die Auseinandersetzung mit Spieltechnik wird insofern zu einer persönlichen Angelegenheit, als hier z. B. die enge Verbindung zwischen Körper und Psyche (*es geht ihr der Hals zu*), die Motive des Lerners (*die fragen mich nach harten Übungen*, *man muss das Stück gern spielen*), die Zwänge der Umgebung (*auf Technik drillen*, *Stress von den Eltern*), und die emotionale Wirkung von Musik (*ein Stück, wo ein Ausgleich stattfinden kann*) ersichtlich werden.

Ebenso ist es möglich, die Kontextbezogenheit im musikpädagogischen Denken und Handeln der Befragten anhand einiger Aussagen über *musical literacy* zu veranschaulichen.[7] Die Konventionen spezifischer musikalischer Kontexte, die Funktionen und Herausforderungen spezifischer Instru-

[7] Die Relevanz dieses Attributes wurde bereits bei der Analyse der Zugänge zur Audiationsfähigkeit und Lesekompetenz angedeutet (siehe 8.4).

mente, die Musizierhaltung innerhalb eines spezifischen soziokulturellen Rahmens: All diese Instanzen erweisen sich in größerem oder kleinerem Maß als bestimmender Faktor des vom Interviewpartner vertretenen didaktischen Konzepts.

IP: Es ist nur beim Tenorhorn am Anfang einfach leichter, weil es geht auch wirklich leichter a Ton raus amal. Und vor allem du hast die Ventile, und du kannst dir vorstellen, wie die Töne klingen, ja? Und da bekommt man mal eine Klangvorstellung. Bei Posaune, wenn ich da nur hin und herzieh, da was i einfach no net am Anfang, was muss i da tun, ja? (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

IP: Kontrabass als Bassfunktion verlangt so ein anderes Hören als Melodie hören. Melodiespielen verlangt ein anderes Hören als Bassspielen. Und bei Bass, auch wenn man oft wenige Töne hat, muss man das ganze Gefüge im Kopf haben. Man muss die Melodie, die Harmonie, und man muss selber wissen, mein Grundton ist der Grundton, auf dem das ganze Gebäude aufgebaut ist. Das heißt, man muss ungemein komplex auch hören (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Beim Dudelsack ist dieses Mikrotonale sehr wichtig. [. . .] *Weil man kaum Einfluss beim Blasdruck hat, und das ist immer ein ganz wichtiger Teil, auch das durchstimmen, und dann aber trotzdem Tricks zu entwickeln, von diesem starren Ton wegzukommen, und ganz flexibel nach unten und oben zu biegen, so ideal, wie* [es] *vielleicht in arabischer Musik sein könnte oder so. Oder ja. Und bei klassischen Instrumenten hab ich eben die Erfahrung gemacht, man kriegt ein supertolles Instrument, das von Vornherein schon so perfekt durch ist, eine Klarinette zum Beispiel schon so supertoll perfektioniert ist, dass es schon relativ gut intoniert von Anfang an, und da kann der Schüler noch so Schweinsohren haben. Und dann gibt es Schüler, die spielen technisch irrsinnig gut, haben aber am Ende ihrer Ausbildung immer noch Schweinsohren, weil sie nie intonieren gelernt haben, nie gelernt, dass der Ton auch flexibel ist in der Tonhöhe* (IP 10: Dudelsack).

Lernerzentrierung und Kontextbezogenheit: Diese zwei Attribute nahmen bei der Analyse der Ergebnisse eine so prominente Position ein, dass sie sich als zwei weitere Zielschienen der Musikschularbeit entpuppten, die einerseits zwar Bezugspunkte zur Diskussion über formales/ informelles Lernen haben, andererseits aber eine Komplexität aufweisen, die weit über diese Diskussion hinausreicht. Diesen zwei Zielschienen sind die nächsten zwei Kapitel gewidmet.

9 Das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik. Vorstellungen von musikbezogener Motivation

Ein zentrale Rolle spielen im Diskurs über formales und informelles Lernen die sogenannten „lernerzentrierten pädagogischen Zugänge“, d. h. eine Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses, die ermöglicht, dass der Schüler bei der Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts miteinbezogen wird oder – besser – direkt bestimmend ist. Tatsächlich erwies sich diese Prämisse in den Forschungsergebnissen als enorm relevant. „Auf den Schüler eingehen“ lautet hier die Devise, nachdem der Lernende im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und des gesamten musikpädagogischen Prozesses stehen soll.

IP: Es gibt keine Norm, es ist jeder individuell, und du musst auf den Einzelnen eingehen können. Und daher ist eigentlich das Wichtigste, auf die Sachen eingehen zu können, auf die Persönlichkeiten, und die zu entwickeln (IP 05: Schlaginstrumente).

Betrachtet man aber die Aussagen über Lernerzentrierung im In-/Formalität-Diskurs und bei den Interviewpartnern näher, werden bald große Unterschiede offensichtlich. Unter lernerzentrierten Zugängen wird im In-/Formalität-Diskurs – wenn der Begriff überhaupt näher erläutert wird – die Orientierung an den Interessen des Schülers verstanden: Lieblingsmusik, bevorzugte musikalische Tätigkeiten, für Jugendliche typische Umgangsweisen mit Musik u. Ä.[1] Wenn die Interviewpartner ihrerseits versuchen auf ihre Schüler einzugehen, haben sie allerdings meistens mehr als die Interessen ihrer Schüler im Auge: In der Annahme, dass Musik ein für die

---

[1] Musical Futures (siehe 1.2.1) z. B. definiert die folgenden zwei Vorgehensweisen als Grundprinzipien des informellen Lernens: *Learning music that students choose, like and identify with* und *assimilating skills and knowledge in personal ways* (D’Amore 2009 S. 131).

menschliche Entwicklung nützliches Potenzial hat, das weit über das geht, was Schüler darin vermuten – und wofür sie sich folglich überhaupt interessieren können –, fühlen sich Musikschullehrer verpflichtet, musikpädagogische Angebote zu machen, die sich an potenzielle Bedürfnisse und angenommene Motive des Schülers richten. Somit bezwecken sie, die Wirkungen und Funktionen für ihre Schüler erlebbar zu machen und demzufolge ihre Motivation zu entfachen.

Dahinter stehen natürlich Vorstellungen von Musik und ihrer Funktion: Was ist eigentlich Musik? Wie bereichert Musik das menschliche Leben? Welche Bedürfnisse lassen sich durch Musik stillen? Inwiefern bildet Musik Persönlichkeiten und Gemeinschaften? Und folglich: Warum verspüren (manche) Menschen den Drang Musik zu machen? Was motiviert sie? Und wie können sie (weiter) motiviert werden?

Diese Fragen stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. In den Abschnitten 9.1, 9.2 und 9.3 werden jeweils drei Funktionen von Musik geschildert: Musik als Kommunikationsmedium, als Mittel der symbolischen Affektgestaltung und als persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft. In Abschnitt 9.4 wird der Weg beschrieben, der zur Entstehung der Kategorie *Das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik/Vorstellungen von musikbezogener Motivation* führte. Abschließend werden in Abschnitt 9.5 die Vorstellungen von – durch Musik erfüllbaren – menschlichen Bedürfnissen der Interviewpartner zusammengefasst und übersichtlich dargestellt.

9.1 Die Kultivierung der musikalischen Kommunikationsfähigkeit. Musik als Träger von (emotionalen) Botschaften und Inhalten

Für mich ist Musik eine Art der Kommunikation.

IP: Musik ist eine Sprache, genauso wie eine gesprochene Sprache. [. . .] *Und es nutzt keine Sprache zu lernen, wenn man sie nicht anwendet* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Also wenn man mit Kindern oder mit Amateuren arbeitet, finde ich das Ensemblespiel einfach wahnsinnig wichtig, weil für mich Musik auch eine Art der

Kommunikation ist. Und nicht nur: „Ich übe mein Stück“ (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Die Musik, die gute Musik hat einen Inhalt, und dieser Inhalt is immer eine Assoziation von erlebten Sachen. […] *Und das muss man versuchen zu verstehen* (IP 03: Klavier).

Die Musik als Sprache, als Kommunikationsmittel, als Botschaftsträger: Diese Funktion der Musik wird von den Interviewpartnern immer wieder ins Spiel gebracht, wenn sie ihren Unterricht beschreiben. Musik wird hier als ein Mittel gesehen, dessen man sich bedienen kann, um mit anderen in Kontakt zu treten und für alle Beteiligten verständliche – oder gar bedeutsame – Inhalte zu transportieren.[2]

Zwei Ebenen der musikalischen Kommunikation werden an dieser Stelle vorrangig genannt und als Eckpfeiler der musikalischen Betätigung dargestellt: Die Kommunikation zwischen den Spielern im Ensemblespiel und die Kommunikation mit dem Publikum im Konzert. Gelungene musikalische Kommunikation erreicht hier den Status eines Qualitätsmerkmals, dessen Relevanz bisweilen über die der spieltechnischen Vollkommenheit bewertet wird.

IP: Für mich ist Ausdruck, musikalische Persönlichkeit, vielleicht im großen Kontext gesehen, wichtiger als die Spieltechnik. Also mir ist es lieber, wenn jetzt bei einer Sonate ein, ein technischer Lauf vielleicht nicht hundertprozentig sauber war, aber das Gesamtbild des musikalischen Vortrags wunderbar war (IP 11: Fagott).

IP: Und für mich ist das Hauptkriterium wirklich nicht, dass die Stücke zu schwierig sind, oder dass sie bestimmte Stücke nach drei Jahren spielen können. Das passiert häufig nicht. […] *Für mich ist einfach wirklich wichtig, dass sie das, was sie spielen, überzeugend spielen. So dass man als Zuhörer merkt: Die kann das aber, die freut sich darüber, die hat eine Freiheit, das zu spielen* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Hier ist es keine technische Frage, wenn ich einen Beckenschlag machen muss oder Triangelschlag […] *Sondern musst du mitatmen können, mitfühlen können mit dem Orchester und dann den Schlag setzen, auf das drauf* (IP 05: Schlaginstrumente).

---

[2] Eine kurzweilige, interessante Darstellung der Parallelen zwischen Musik und Sprache und der damit befassten Forschung ist bei Jourdain 2001 S. 329 ff. zu finden.

Wann gelingt aber musikalische Kommunikation? Im folgenden Zitat skizziert zum Beispiel ein Klavierlehrer die Problematik, durch inadäquate Interpretationen „falsche“ Botschaften zu vermitteln.

IP: Ich bin wirklich dagegen, ja, es gibt so viele, die sich so wichtig glauben, dass sie auch glauben, das Recht zu haben, das, was der Komponist geschrieben hat, zu verändern. Des glaub ich nicht. Es ist auch nicht notwendig. Ich kann es auch verstehen. Ja. Also wenn man die Musik von innen nicht versteht, dann is sie fad und dann muss man ja Zusätze erfinden, damit sie interessant wird. [. . .] *Und dann is eine Sammlung von verschiedenen Zusätzen, aber die Musik irgendwie funktionierts nicht. Es kann die Leute beeindrucken. Ja, es kann wirklich einen großen Effekt hervorrufen und so, aber des ist keine echte Sache.* [. . .] *Wenn man die Musik richtig verstanden hat, äh, es gibt so viel Inhalt und so viele Spannungen und es ist so interessant, dass alle wirklich sofort zuhören müssen. Und mehr brauch ma ja nicht. Mehr brauch ma ja nicht* (IP 03: Klavier).

Wessen Botschaft soll also Musik vermitteln? Trägt jede Musik eine bestimmte Botschaft in sich, die der Interpret verstehen bzw. missverstehen kann? Also: Wer oder was teilt in der Musik etwas mit?

Die Musik muss selber sprechen.

IP: Ich habe schon einige Schüler ausgebildet, und das gute dabei ist, dass nichts auffällt. [. . .] *Und das is eigentlich mein Ziel, weil ich glaube nicht, dass man mit zusätzlichen Ideen da und dort die Musik machen sollte, sondern die Musik muss selber sprechen. Ja.*
I: Kannst du mir dieses Auffallen besser erklären? Das verstehe ich nicht ganz.
IP: Ja, dass man sofort merkt: Ja, das ist übertrieben, oder besonders schnell, oder laut, oder rubato, oder weiß Gott was. Also des Übermusizieren mehr oder weniger. Deswegen ist es für mich kein Problem, dass die Schüler selbständig werden. Das ist mein Ziel. Weil ich keine Angst habe, dass sie, sagen wir so, entgleisen und komische Dinge machen. Ja. Weil die Musik einfach alles in sich trägt, und wenn mans verstanden hat, muss man nicht sehr viel dazugeben (IP 03: Klavier).

Eine Auffassung des Phänomens der musikalischen Kommunikation besagt, dass jede Musik einen Inhalt in sich trägt, der durch die Auseinandersetzung mit dem Material und in Einbeziehung musikhistorischen und musikanalytischen Wissens verstanden und darauffolgend inhaltsgetreu an einen Empfänger weitergegeben werden kann. Der Musizierende ist demnach wahrlich Interpret (*lat.* Ausleger, Vermittler) und die Musik ein her-

meneutisch erschließbarer Text, der zunächst gedeutet (hinsichtlich seiner Bezugssysteme entschlüsselt) und dann vermittelt (durch kommunikative musikalische Gesten dem Zuhörer verständlich gemacht) werden soll. Diese Position ist auch in der instrumentalpädagogischen Literatur zu finden:

Allgemein stellt sich Interpretieren dar als Denken in Relationen und Stiften von Beziehungen. [. . .] *Interpretationsresultate sind nicht in einer Richtig-Falsch-Dichotomie zu bewerten, sondern auf ihre Adäquanz dem Werk gegenüber zu befragen* (Röbke 1990 S. 69).[3]

Das Prinzip der Adäquanz nimmt hier also eine enorme Bedeutung ein: Jene Befragten, die meinen, dass die Musik selber sprechen soll, mögen eine subjektive Prägung der musikalischen Botschaft durch den Interpreten nicht unbedingt ausschließen bzw. negativ bewerten. Dennoch schwebt über ihren Äußerungen die Vorstellung eines Interpretationsrahmens, außerhalb dessen der Interpret „entgleist" bzw. „übermusiziert". Der Musizierende ist also nicht oberste Instanz des musikalischen Kommunikationsprozesses (soll sich nicht „so wichtig glauben"), sondern steht im Dienste der Musik.

Aber wie bzw. von wem wird dieser Rahmen definiert? In wessen Diensten steht eigentlich der Interpret? Ein wichtiger Bezugspunkt ist an dieser Stelle der Komponist bzw. das, „was der Komponist geschrieben hat", sprich: der notierte Musiktext. Ein solches Bild von musikalischer Kommunikation geht also von einer Musizierkultur aus, in der notierte Werke zentral sind und wo Komposition und Aufführung zeitlich auseinanderfallen und von verschiedenen Personen realisiert werden. In diesem Sinne ist es nicht verwunderlich, dass dieses Bild von musikalischer Kommunikation hauptsächlich von jenen Instrumentalisten vertreten wird, die im klassischen Bereich tätig sind.

Allerdings ist das Phänomen der Interpretation nicht nur in der klassischen Musik anzutreffen. Reinhard Kopiez weist darauf hin, dass die Entstehung einer Interpretationskultur auch in der Popularmusik zu beobachten ist, z. B. bei Cover- und Tribute-Bands (vgl. Kopiez 2009 S. 318). Ein interpretatives Reglement kann also natürlich auch dann wirksam sein, wenn die Richtlinien nicht in einer Partitur explizit notiert sind. Dies offenbarte sich

3 Siehe hier auch eine interessante, thesenartige Darstellung des *interpretierenden Verhaltens zu Musik*

in der Studie an der von einigen Popularmusikern geäußerten Kritik gegenüber jenen Klassik-Kollegen, die Popularmusik ohne den entsprechenden musikalischen Hintergrund spielen und unterrichten.

IP: Und wenn ein klassischer Kollege oder eine klassische Kollegin dann sagt: „Ich wünsche mir für die Band diesen und diesen Song", oder „ich wünsche mir Popularmusikanteil", und es heißt dann „jaja, ich habe „La Cucaracha" mit dem Schüler gelernt". Und der singt das dann wie eine Oper [...] *und für mich ist Aussprache schon sehr, sehr wichtig, für mich ist sehr, sehr wichtig, dass die Leute wissen, was sie singen, dass es ein Meaning gibt, und das sie nicht nur Worte singen. Und da gibt es oft einfach keine Vorstellung von unserer Musik. Aber auch keinen Respekt, muss man sagen, auch keinen Respekt. Und das ist schon oft eine Schwierigkeit, weil da merkt man einfach, dass man eine andere Sprache spricht. Dass das Gegenüber gar nicht versteht, worum es mir geht. Also eben so dieses, ja „ich hab eh ‚La Cucaracha'" oder „ich hab eh... ", keine Ahnung, was auch immer gemacht. Und du müsstest dann eigentlich sagen: „Ja, aber falsches Phrasing, kein Timing, schlechte Aussprache und völlig missverstanden"* (IP 06: E-Gitarre).

Wer spricht also, wenn die Musik selbst spricht?
- Zum Ersten der Komponist, der als oberste Instanz (d. h. als Schöpfer oder primärer Ausleger) der musikalischen Botschaft gilt,
- zum Zweiten der entweder schriftlich fixierte oder oral tradierte Musiktext, dessen Botschaft prinzipiell auch über die intendierte Botschaft des Komponisten gehen kann,[4]
- und zum Dritten das Bezugssystem, im Rahmen dessen das Musikstück zu verorten ist.

Die letzte Instanz – das Bezugssystem – ist insofern interessant, als hier genau jene Vorstellungen über musikalisches Wissen wirksam werden, die bereits im vorangehenden Kapitel besprochen wurden. Für die Befragten ist also eine adäquate Interpretation einerseits eine deratige, die musikgeschichtliche, musikanalytische und reflektive Aspekte einbezieht (also Elemente, die analytisch fassbar sind), andererseits aber auch eine solche, die ein (nicht analytisch fassbares) überzeugendes, stimmiges Gan-

[4] *Werke sind energetische und dynamische Strukturen* [...] *ihre inneren und äußeren Beziehungen sind reicher und verwickelter, als es der Komponist vorherplanen und kontrollieren kann („der Komponist verschwindet")* (Röbke 1990 S. 68).

zes schafft.[5] Hier wird ein Grundproblem der musikalischen Interpretation sichtbar: Wenn die Musik selbst spricht, in welchem Maß kann/darf/muss der Musizierende durch Musik sprechen?

Wir unterrichten das Nachaußendringen von Emotionen.

IP: Das Wichtigste ist für mich, dass die Kinder frei emotional ihre Musik ausdrücken können (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Wir unterrichten nicht Zahlen oder Koordinaten oder Landkarten, keine Ahnung, sondern wir unterrichten ja Emotionen. Wir unterrichten das Nachaußendringen von Emotionen, das Nachaußendringen von Gefühlen, und dazu gehört ja viel, viel mehr als eben nur Intellekt. Natürlich gehört Intellekt auch dazu, weil man es ja auch kontrollieren muss. Aber um mit den Emotionen umzugehen, da kommt ma dann ja auch schon sehr in den psychologischen Bereich (IP 06: E-Gitarre).

IP: Musik zu studieren ist, als wenn du sagst, Liebe zu studieren oder so was. Was willst du in der Liebe studieren? (IP 05: Schlaginstrumente)

Kontrastierend zum Bild der „selber sprechenden Musik" tauchte in der Studie eine zweite Vorstellung von musikalischer Kommunikation auf: Der Musizierende als Interpret (Ausleger) weicht hier einem Musizierenden aus, der seine eigenen Emotionen („wie die Liebe") durch Musik externalisiert („nach außen dringen" lässt) und damit eine eigene musikalische Botschaft („seine Musik") erschafft und vermittelt. Der Musizierende verleiht einer inneren Bewegtheit eine äußere Form und macht damit das ästhetische Objekt Musik zum persönlichen emotionalen Botschaftsträger.

Die Rede über „ihre Musik" ist an dieser Stelle insofern vielsagend, als sie auf die Kontexte hindeutet, in denen diese Vorstellung von musikalischer Kommunikation verstärkt auftritt: Der E-Gitarrist, die Kontrabassistin mit Schwerpunkt Volksmusik, der stilistisch vielbewanderte Schlagzeuger tauchen hier als Vertreter von musikalischen Kontexten auf, in denen der

5 Interessant sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse der empirischen Forschung, die zeigen, dass diese „Stimmigkeit" auf einer prototypischen Interpretation zurückzuführen ist, die im Hinterkopf des Zuhörers wirkt und seine Interpretationsurteile lenkt. Versuche haben nämlich belegt, dass, wenn eine Durchschnittsinterpretation rechnerisch erzeugt wird, jene Interpretationen, die dieser Interpretation am nähesten kommen, immer die besten Bewertungen erreichen. Dies wirft natürlich große Fragen bezüglich der viel gepriesenen künstlerischen Individualität auf (vgl. Kopiez 2009 S. 323).

notierte Text keine Allmachtstellung hat und wo – z. B. durch die Praxis der Improvisation – Komposition und Interpretation ineinanderfallen. Der Spieler ist in solchen Kontexten nicht per se angehalten, im Dienste der Musik zu agieren. Er ist dem Komponisten bzw. dem Werk nur begrenzt Rechenschaft schuldig und soll eher die eigene, persönliche Ausdruckskraft unter Beweis stellen.

Trotzdem: Dieses Bild des Musizierens schließt nicht die Existenz eines interpretatorischen Rahmens aus. Das machten die Interviewten wiederholt klar. Das Nachaußendringen von Emotionen (das Sich-Ausdrücken) mag energetische Kräfte in Bewegung bringen; es gilt aber, diese zu kanalisieren („man muss es ja auch kontrollieren"), um den musikalischen Kommunikationsprozess effektiv gestalten zu können.

Führt man aber diese Überlegungen noch weiter, dann stellt sich die Frage: In welchem Ausmaß sind diese zwei Vorstellungen musikalischer Kommunikation vereinbar? Wie weit reichen sie hinaus? Und was sagt uns das Phänomen des musikalischen Ausdrucks über die vielfältigen Funktionen, die Musik im menschlichen Leben erfüllt?

Natürlich soll es eine Einheit werden.

Einige der befragten Instrumentallehrer konnten einer der zwei – bisher beschriebenen – Vorstellungen von musikalischer Kommunikation klar zugeordnet werden. Für andere stellen der „objektive" Inhalt der Musik und die „subjektive" emotionale Mitteilung des Musikers zwei komplementäre und gegenseitig befruchtende Dimensionen des musikalischen Kommunikations-prozesses dar, die es beim Musizieren zu integrieren gilt.

IP: Natürlich soll es eine Einheit werden: das Beherrschen der Technik, das intellektuelle Verstehen und das emotionale Verstehen und das emotionale Ausdrücken über den Körper (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Zum Beispiel ein Musical-Stück, da geht es ja auch sehr viel um die Emotionen: das Thema Liebe, Liebeskummer oder ja. Das ist vor allem diese Sache, die auch die Jugendlichen einfach total betrifft. Dann sag ich: Da gibt es aber einen Komponisten, der hat das auf seine Art, in seiner Zeit so gelöst. Der hatte genau dasselbe Problem. Oder da gibt es genau dasselbe Thema. [. . .] *Und da gibt es immer eine Verbindung. Und das allgemein Menschliche, das versteht ja jeder. Ich meine, das ist unabhängig von der Epoche, in der jemand lebt oder komponiert hat* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Die Botschaften der Musik und des Musizierenden sollen also hier zu einer Einheit, zu einem bedeutsamen Ganzen verschmelzen. Da der emotionale Inhalt von Musik ein „allgemein menschlicher" ist, kann sich der Interpret darin wiederfinden bzw. seine eigenen Emotionen damit in Verbindung bringen. Oder nach Kopiez:

Es soll also durch den Interpreten eine Sinngebung eines (Noten-)Textes stattfinden, welche durch dessen subjektive Sichtweise geprägt ist (Kopiez 2009 S. 317).

Diese Betrachtungsweise stellt den seriösen Umgang mit den Texten (Notentext und weitere relevante Quellen) mit der subjektiven Prägung durch den Interpreten auf eine Ebene. Sie geht zwar von einem Prozess der Interpretation (der Deutung und Vermittlung) aus; es handelt sich aber um einen Prozess, in dem sich musikalischer Text und Interpret auf Augenhöhe begegnen.

Wann gilt nach dieser Vorstellung die musikalische Kommunikation als gelungen? Die Antwort der Befragten auf diese Frage erinnert an das Pestalozzische Prinzip des Zusammenspiels zwischen Kopf, Herz und Hand (vgl. Brühlmeier 2010). Die Interviewpartner erwähnen die folgenden drei Aspekte:
– Das „intellektuelle Verstehen": Analytische und reflexive Aktivitäten, wie etwa die Auseinandersetzung mit der Lebensgeschichte des Komponisten oder die Analyse der formalen Struktur eines Stücks ermöglichen die Deutung der musikalischen Inhalte.
– Das „emotionale Verstehen": Die Deutung wird zur Einfühlung. Durch das Hören, Mit- und Nachspielen spürt der Spieler die Botschaft der Musik.
– Das „Beherrschen der Technik" und das „Ausdrücken über den Körper": Effektive kommunikative Spielbewegungen ermöglichen die Kommunikation, entweder weil sie bedeutsame Klanggesten hervorbringen oder weil sie an und für sich Botschaften transportieren.

Diese Vorstellung ist in der instrumentalpädagogischen Literatur weit verbreitet. Röbke z. B. identifiziert als Merkmale gelungenen Musizierens
– den intensiven Ausdruck (der Interpret versteht *sein Ausdruckspotenzial mit dem der Musik in Berührung zu bringen*),
– die intelligente Interpretation (der Interpret ist in der Lage, den Text unter

Berücksichtigung der potenziellen Bezugssysteme zu deuten und damit kreativ umzugehen) und
- die schönen Spiel- und Körperbewegungen (die Bewegungen des Interpreten *sind geschickt und anmutig zugleich*) (vgl. Röbke 1998 S. 26 f.).

Vorstellungen über musikalische Kommunikation

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass die Kultivierung der musikalischen Kommunikationsfähigkeit als zentrale Zielsetzung der Arbeit der Interviewpartner zu betrachten ist. In der Annahme, dass Musik im Wesentlichen ein Kommunikationsmedium ist (eine „Sprache"), versuchen Musikschullehrer ihre Schüler zu ermächtigen, sich dadurch mitzuteilen und somit eine der Hauptfunktionen von Musik für sie zugänglich und erlebbar zu machen.

Allerdings wird unter musikalischer Kommunikation Unterschiedliches verstanden. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Vorstellungen lassen sich auch anhand des von David J. Hargreaves, Raymond MacDonald und Dorothy Miell entworfenen Modells musikalischer Kommunikation anschaulich darstellen (vgl. Hargreaves et al. 2005). Hargreaves et al. identifizieren in Bezug auf *performance* (ein etwas breiterer Begriff als Interpretation) drei Instanzen des musikalischen Kommunikationsprozesses:
- die Musik,
- der Musizierende/der Komponist und
- die musikalischen Kontexte und Situationen.

Diese drei Variablen erzeugen dann ein System wechselseitiger Rückmeldungen (*reciprocal feedback*) untereinander und mit dem Zuhörer (siehe Abb. 21).

> *We can conceive of the performance model in three dimensions as a pyramid (tetrahedron) with the* music, situations and contexts*, and* composer/performer *variables interactively giving rise to the* performance*; and of the response model, correspondingly, as a pyramid with the* music, situations and contexts*, and* listener *variables interactively giving rise to the* response*. The two pyramids can then be rotated* [...] *to produce a model in which musical communication is defined as the 'spark' which occurs when the performance event gives rise to a response* (Hargreaves et al. 2005 S. 17 f. Hervorhebungen im Original).

Nach diesem Modell hängen die Unterschiede zwischen verschiedenen

musikalischen Kommunikationssituationen (z. B. zwischen einem klassischen symphonischen Konzert, einem Musikantenstammtisch und einer Musiktherapie-Sitzung) mit der partikulären Gewichtung und der Kausalbeziehung der verschiedenen Instanzen zusammen (vgl. Hargreaves et al. 2005 S. 3 ff.).

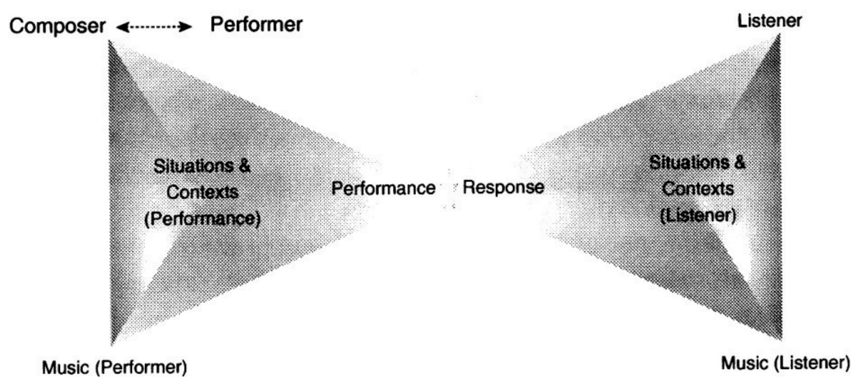


Abbildung 21: Hargreaves et al.'s Modell der musikalischen Kommunikation (Hargreaves et al. S. 18)

Um die Positionen der Befragten darzustellen, soll hier die dem Phänomen des Musizierens gewidmete Seite des Modells – die *Performance*-Pyramide – als Referenzpunkt dienen (siehe Abb. 22).

Wie wird also das Phänomen der musikalischen Kommunikation von den Interviewpartnern aufgefasst? Eine erste Gruppe pflegt die Vorstellung eines Interpreten im hermeneutischen Sinne, der die im Werk (vom Komponisten) verankerte Botschaft im Lichte der werkrelevanten Bezugssysteme deutet und sie an die Zuhörer wahrheitsgemäß und überzeugend weitergibt. Der Interpret steht im Dienste der Musik: Gelungene musikalische Kommunikation lässt sich also an der Adäquanz dem Text gegenüber und der angemessenen Mitteilung bewerten. Diese Vorstellung war hauptsächlich – aber nicht nur – im Bereich der klassischen Musik anzutreffen, einem musikalischen Kontext, in dem die Praxis der Wiedergabe notierter Texte verbreitet ist und in dem Komposition und Interpretation gesondert stattfinden (siehe Abb. 23).

Die zweite Gruppe stellt sich die musikalische Kommunikation als

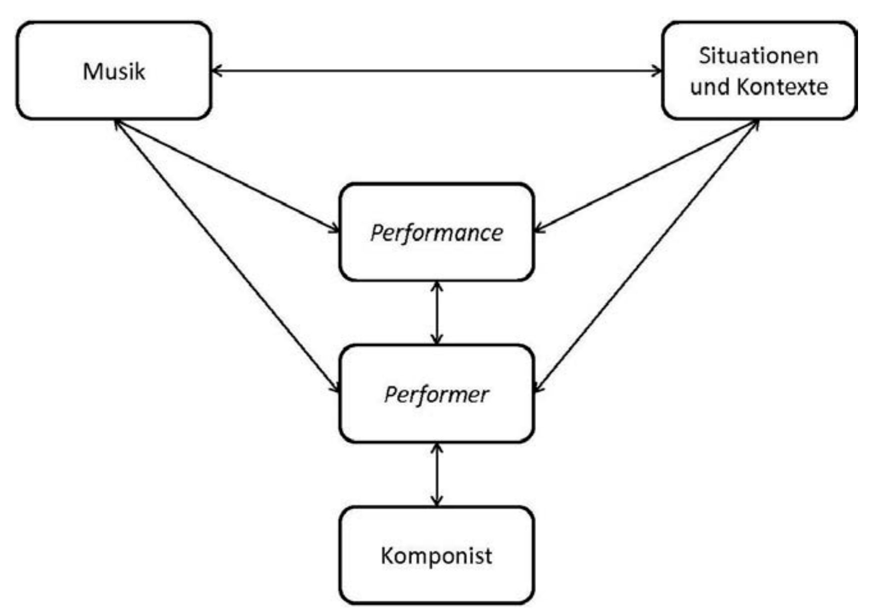


Abbildung 22: Die Variablen des kommunikativen Prozesses der Performance nach Hargreaves et al.

einen Prozess der Externalisierung eigener Emotionen vor. Der Musizierende steht hier nicht im Dienste der Musik, sondern umgekehrt: Musik wird zum persönlichen Ausdrucksmittel. Der musikalische Ausdruck soll allerdings nicht unvermittelt, sondern kontrolliert erfolgen, um die Effektivität des musikalischen Kommunikationsprozesses zu garantieren. Diese Vorstellung war verstärkt bei Instrumentallehrern zu finden, die in „nicht klassischen" musikalischen Kontexten agieren, in denen die schriftliche Fixierung von Musik keine überragende Bedeutung hat und in denen die Grenzen zwischen Komposition und Interpretation fließend sind (siehe Abb. 24).

Die dritte Gruppe stellt Musik und Musizierenden auf eine Ebene. Sie betrachtet musikalische Kommunikation als gelungen, wenn der Musizierende versteht, die werkimmanente emotionale Mitteilung mit der eigenen emotionalen Welt in Verbindung zu bringen und aus beiden Quellen ein kommunikatives Ganzes – eine bedeutsame und stimmige musikalische Botschaft – zu schaffen. Die Werkadäquanz übernimmt also hier die gemä-

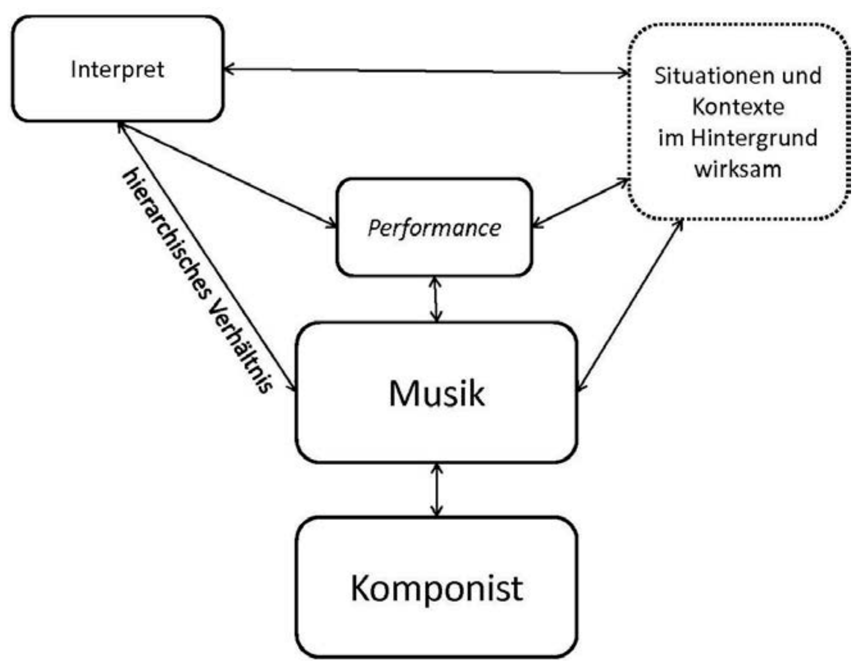


Abbildung 23: Der Interpret im Dienste der Musik

ßigte Form einer intelligenten Interpretation, die Externalisierung eigener Emotionen wird zur emotionalen Resonanz mit der Musik, und die Botschaft der Musik wird als etwas betrachtet, das erst infolge eines solchen Deutungs- und Einfühlungsprozesses entsteht (siehe Abb. 25).

Wenn die Vorstellungen von musikalischer Kommunikation zusammengefasst werden, dann wird ein System von Polaritäten ersichtlich, das immer noch an Formalität und Informalität erinnert. Der erste Zugang mag vielleicht nicht als lehrerzentriert gelten, die Werkorientierung impliziert aber doch einen Fokus weg vom Ausdrucksbedürfnis des Lerners, das im Gegensatz dazu beim zweiten Zugang im Mittelpunkt steht. Der dritte Zugang erinnert an jenes Kontinuum, das bereits in der Definition von Formalität – und bei den Vorstellungen über musikalisches Wissen – verortet werden konnte. Darüber hinaus ist eine gewisse Korrelation zwischen den Vorstellungen von musikalischer Kommunikation und dem musikalischen

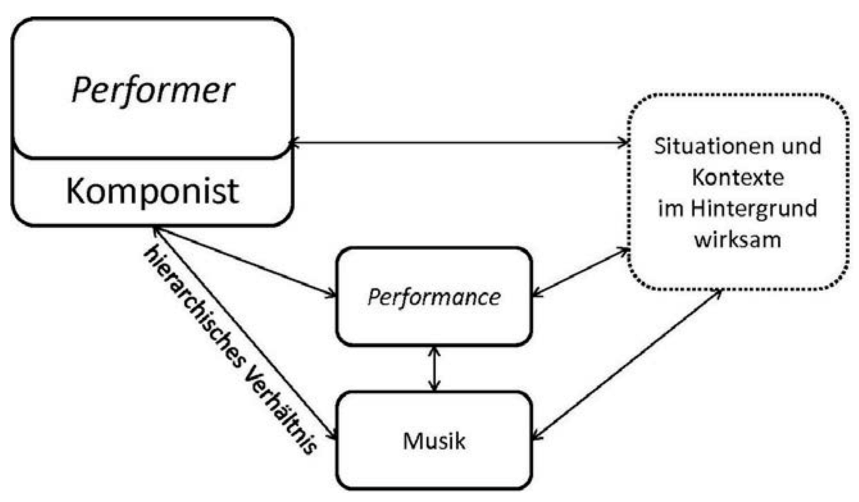


Abbildung 24: Musik als persönliches Ausdrucksmittel

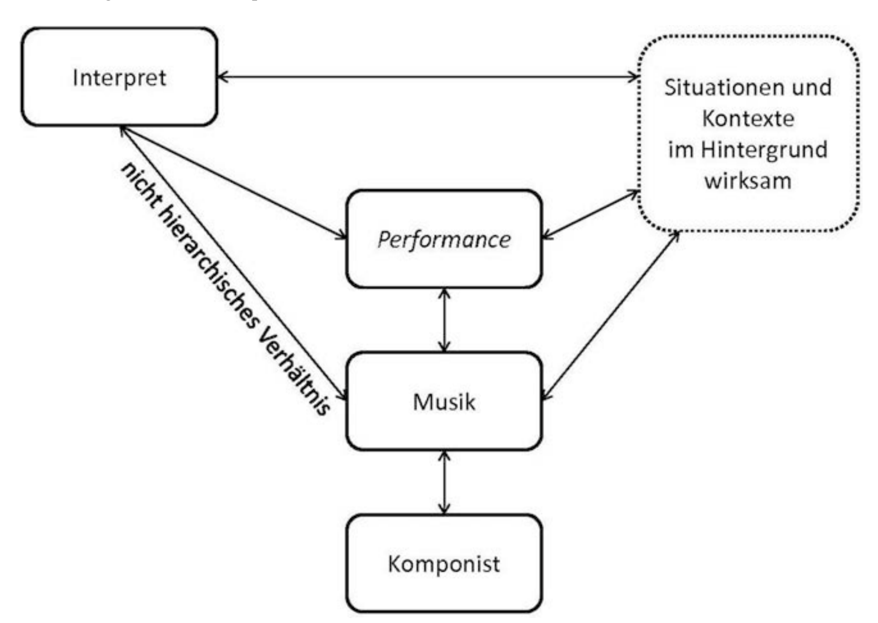


Abbildung 25: Musik und Musizierender begegnen sich auf Augenhöhe

Hintergrund der Befragten zu beobachten: Es ist definitiv von Bedeutung, welche Rolle die Musikschrift in verschiedenen musikalischen Kontexten spielt und wie stark die Trennung zwischen Interpretation und Komposition ist. Dieser Tatsache scheinen sich aber die Befragten nur bedingt bewusst zu sein. Darauf wird in den obigen Grafiken mit dem einerseits großen, andererseits punktierten Viereck (Situationen und Kontexte) hingedeutet.

Jenseits aller Unterschiede haben die drei Vorstellungen von musikalischer Kommunikation eines gemeinsam: Sie gehen davon aus, dass die Botschaft der Musik – zumindest vorrangig – emotionaler Natur ist. Musik transportiert also nicht nur Inhalte, sondern ist in der Lage, Emotionen beim Zuhörer (und auch beim Musizierenden selbst) wachzurufen. Damit zeichnet sich eine weitere Problematik – und auch eine weitere Funktion der Musik – ab: Inwiefern stimmt die übermittelte mit der empfangenen Botschaft überein? Wenn Musik mit einem Menschen kommuniziert (z. B. wenn jemand im Verkehrsstau eine Mozart-CD einlegt oder wenn der Galaempfang eines Elektrokonzerns von einem Jazz-Trio musikalisch untermalt wird), nimmt dieser Mensch ihre oder eher seine eigene Botschaft wahr?

Viele Autoren haben bereits auf die Tatsache hingewiesen, dass einfache Kommunikationsmodelle für die Darstellung des musikalischen Kommunikationsprozesses nicht geeignet sind. Hargreaves et al. z. B. distanzieren sich in ihrer Analyse dieses Phänomens vom sogenannten *information transmission model* und setzen daher der für die Analyse übernommenen *Performance*-Pyramide eine *Response*-Pyramide gegenüber (siehe Abb. 21).

> [. . .] *the information transmission model of communication* [. . .] *is based on the view of a communicator who uses a channel to send information to a receiver; the sender, the channel, and the receiver can take many forms, but the central characteristic of the model is that the information moves in one direction – from sender to receiver, and not vice versa.* [. . .] *This view implies a kind of power relationship in which the performer takes the active role, and the listener is purely a passive recipient: this is not the case in many forms of musical communication, since the 'listener' may well play an active role in shaping the content and meaning of the message* (Hargreaves et al. 2005 S. 3 f.).

Auch Günter Kleinen kommt nach der Auflistung einer Reihe möglicher nicht kongruenter Zusammenhänge zwischen der gemeinten emotionalen

Botschaft der Musik und der vom Empfänger empfundenen Emotionen zu folgendem Schluss:

Die musikalische Kommunikation emotionaler Bedeutungen und die Wirkung von Musik auf die emotionale Selbstregulation sind weder als völlig unabhängige noch als kongruente Fragestellungen zu betrachten (Kleinen 2009 S. 555).

Dieses Kapitel setzte sich mit der ersten dieser Fragestellungen auseinander. Im nächsten Kapitel soll die zweite – die Frage nach der Musik als Mittel zur emotionalen Selbstregulation – thematisiert werden.

9.2 Von der musikalischen Ausdrucksfähigkeit zur symbolischen Affektgestaltung. Musik als *Sprache des Herzens*

IP: Persönlichkeitsentwicklung, Gesangsunterricht kannst du irgendwie fast nicht trennen. [. . .] *Weil einfach eine sagt: „Ich möchte heute bitte ein neues Lied machen, aber auf keinen Fall irgendwas zum Thema Liebe.“* [Lacht] *Oder eine sagt, sie hat gerade so eine Winterdepression, deswegen nichts Melancholisches, oder irgendwas. Man weiß eigentlich von jedem Schüler sofort: Hat der* [eine] *Beziehung? Ja, nein. Eine gute? Ja, nein. Weil das Singen das auch irgendwie rausholt, was ja auch cool ist. Und wenn man sich da total dagegen wehrt und das wegdrängt, dann geht halt weniger weiter* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Bereits in Abschnitt 9.1 wurde Musik als ein Phänomen beschrieben, das Emotionen herausholt und spürbar macht. Das Phänomen des musikalischen Ausdrucks zeigt – wie bereits angedeutet –, dass es in jedem Menschen etwas gibt, das Druck erzeugt und heraus will, und dass dieses Etwas durch Musik herausgelockt werden kann.[6] Dies zeigte sich auch bei der Untersuchung: Wenn Lehrer ihr Bestreben nach einem „Nachaußendringen von Emotionen“ durch Musik beschreiben, ist es offensichtlich, dass sie dabei nicht nur die Kommunikation mit anderen (Mitspieler, Publikum), sondern auch die (Ausdrucks-)Bedürfnisse ihrer Schüler ins Auge fassen.

Was macht dieses Etwas aus? Und was hat es mit Musik und inneren psychischen Bedürfnissen zu tun?

6 Eine sehr interessante Auffächerung der Begriffe rund um den musikalischen Ausdruck ist bei Röbke 1998 S. 27 ff. zu finden.

Figdor/Röbke: Musik als Medium der symbolischen Affektgestaltung

Was Musik aus dem Menschen herauslocken kann, hat Oscar Wilde einmal so beschrieben:

After playing Chopin, *I feel as if I had been weeping over sins that I had never committed and mourning over tragedies that were not my own. Music always seems to me to produce that effect. It creates for one a past of which one has been ignorant and fills one with a sense of sorrows that have been hidden from one's tears. I can fancy a man who has led a perfectly commonplace life, hearing by chance some curious piece of music and suddenly discovering that his soul, without his being conscious of it, had passed through terrible experiences and known fearful joys or wild romantic loves or great renunciations* (Wilde 2007 S. 87. Hervorhebung im Original).

IP: Im Prinzip geht es darum, dass du dich einlassen kannst und neugierig bist und versuchst, Dinge zu entdecken und dich selber zu entdecken. Und ja, Emotion, viel Emotion (IP 05: Schlaginstrumente).

Helmuth Figdor und Peter Röbke haben sich mit der spezifischen tiefenpsychologischen Funktion der Musik und des Musizierens auseinandergesetzt: Welche Motive bewegen uns, uns mit Musik zu beschäftigen? Gibt es tatsächlich etwas, das Musik in ihrer Funktion einzigartig macht und das sie auch von anderen Tätigkeiten (Sport, andere Künste u. Ä.) unterscheidet? (vgl. Figdor/Röbke 2008 S. 87 ff., S. 114 ff.). Ihre Überlegungen bauen auf dem Freudschen Konzept der Affektgestaltung auf. Von der psychoanalytischen Maxime ausgehend, dass der Mensch Triebe in sich trägt, die an Objekte gerichtet sind, wird der Affekt als die *subjektive Äußerung der Quantität des sich auf ein bestimmtes Objekt richtenden Triebes* (Figdor/Röbke 2008 S. 117) definiert.

Man kann also mit Freud und Piaget den Affekt als ein Erregungsgeschehen begreifen, das

- *auf (motorische) Abfuhr drängt;*
- *je nach aktiviertem Trieb (Freud) bzw. das Ungleichgewicht auslösendem Reiz (Piaget) eine gewisse Gerichtetheit hat;*
- *seine (erlebbare) Qualität jedoch erst durch die besondere Art der Abfuhr, die konkret vollzogene Aktivität bzw. Handlung, erhält, die wiederum von den begleitenden Vorstellungen des Subjekts (Freud), seiner kognitiven Struktur (Pia-*

get), schließlich aber auch vom sozialen Milieu abhängig ist (Figdor/Röbke 2008 S. 117).

Dieser Prozess ließe sich folgendermaßen graphisch darstellen (siehe Abb. 26):

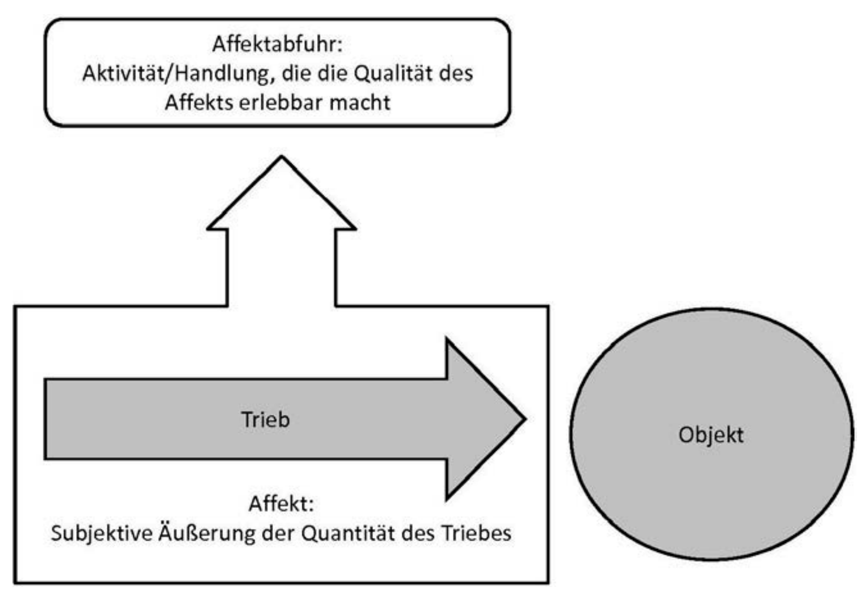


Abbildung 26: Der Prozess der Affektabfuhr

Der Affekt als Erregungsgeschehen stellt also ein energetisches Phänomen dar: Er setzt den Menschen in Bewegung, motiviert ihn, etwas zu tun. Durch sein Handeln bzw. das, was er dann tut (schreien, mit jemandem sprechen, ein Gedicht schreiben usw.), wird die Qualität des Affekts erlebbar, die wiederum direkt mit seinen kognitiven Möglichkeiten und seiner kulturellen Prägung zusammenhängt. Gerade darin liegt also die Grenzlinie zwischen Gefühl und Affekt: Im Gegensatz zum Affekt geht dem bewusst erlebten Gefühl ein Prozess der Symbolisierung voran. In diesem Sinne sind Gefühle – wie auch Musik – eine Form der Symbolisierung von Affekten: Musik dient also weniger der Verwandlung von Gefühlen als der symbolischen Affektgestaltung, weil sie ermöglicht, *affektive Regungen*

spontan zu symbolisieren, ohne den Umweg über die bewusste („begriffliche“) Gefühlswahrnehmung gehen zu müssen (Figdor/Röbke 2008 S. 132).

Darüber hinaus entfaltet Musik immer ihre Bedeutung in einem Rahmen, der weitere Symbolsysteme beinhaltet: Wenn jemand ein Konzert hört, wirkt nicht nur die Musik auf ihn, sondern auch der Saal, die Begleitung, der Anlass, die Vorerfahrungen u. v. a. m. Man erlebt also nicht nur die Bedeutungen der Musik selbst, sondern auch die der vielfältigen Bezugssysteme, die in einem bestimmten musikalischen Erlebnis präsent sind – allerdings nur jene, in denen man sich wiederfindet. Genauso wie Kinder je nach Entwicklungsstufe immer differenzierter reagieren, gibt es auch große Unterschiede in dem Maß, in dem Menschen in der Lage sind, sich in diesem Sinne der Musik zu bedienen (vgl. Figdor/Röbke 2008 S. 126).

Wodurch unterscheidet sich aber Musik von anderen Symbolsystemen? Kann diese Funktion nicht auch durch Sport, andere Künste und weitere Formen der Symbolisierung erfüllt werden? Figdor/Röbke verorten die einzigartige Kraft der Musik in den spezifischen Merkmalen der musikalischen Lautgebärde. Da die musikalische Lautgebärde eine Möglichkeit der Affektabfuhr darstellt, die ohne die bereits von Begriffen geprägte Wahrnehmung des Affekts auskommt und darüber hinaus die Möglichkeit hat, widersprüchliche – d. h. sonst kaum vereinbare – Regungen in sich aufzunehmen und zu versöhnen, ermöglicht sie es dem Menschen mit dem *begrifflich nicht Fassbaren* in seinem Inneren in Kontakt zu kommen: dem *auch in uns Erwachsenen stets lebendigen Kind* (Figdor/Röbke 2008 S. 133). Dies ist psychologisch gesehen besonders wertvoll, weil damit der Druck solche Regungen zu verdrängen und somit das Risiko neurotischer Äußerungen reduziert wird.

Wenn also Figdor/Röbke Musik als die *Sprache des Herzens* bezeichnen (Figdor/Röbke 2008 S. 87), meinen sie das wortwörtlich: Musik bringt den Menschen zurück in die emotionale Welt seiner frühesten Kindheit und bietet einen Raum für die Symbolisierung aller dort befindlichen Regungen. Wie die Sprache ist die Musik ebenfalls Symbolsystem und stellt Objekte zur Verfügung, die subjektive Bedeutungen einnehmen können. Allerdings kann sie damit nicht nur in tiefere (nicht begrifflich fassbare) Schichten der Seele eindringen, sondern auch potenziell in Konflikt stehende Kräfte in einer ästhetischen Äußerung vereinen und diese somit auf eine nicht

bedrohliche Art erlebbar machen. So lässt sich also auch der eigenartige Genuss, die paradoxe Freude erklären, wenn jemand – wie von Oscar Wilde beschrieben – über ein Musikstück stolpert und die „schrecklichen Erfahrungen, fürchterliche Freude, romantische Liebe und große Entsagung" in sich selbst entdeckt. Diese gewaltigen Kräfte schlummern immer in der Seele des Menschen. Musik ermöglicht aber, diese Kräfte als eine in sich geschlossene, schöne, nicht beängstigende Form zu erleben.

Diese Konzeption der emotionalen Funktion des Musizierens von Figdor/Röbke erklärt und begründet den von Kleinen angesprochenen Zusammenhang zwischen der musikalischen Kommunikation emotionaler Bedeutungen und der Wirkung von Musik auf die emotionale Selbstregulation (siehe 9.1). Obwohl die Vermittlung einer musikalischen Botschaft durch den Musizierenden und die Verarbeitung dieser Botschaft durch den Zuhörer nicht als ein und derselbe Prozess bezeichnet werden können – was an der potenziellen Inkongruenz zwischen gesendeter und empfangener Botschaft evident wird –, haben diese zwei Prozesse eine gemeinsame Basis: eine Art emotionale Resonanz, die auf die Funktion der Musik als Form der Affektgestaltung zurückzuführen ist.[7]

So betrachtet ist die Hauptfrage vielleicht nicht, wessen Botschaft wahrgenommen wird, wenn man im Verkehrsstau eine Mozart-CD einlegt oder wenn der Galaempfang eines Elektrokonzerns von einem Jazz-Trio musikalisch untermalt wird. Musik hat immer – wie jedes andere Symbolsystem – eine objektive und eine subjektive Seite. Und wenn jemand ein persönlich bedeutsames Stück in emotionaler Resonanz hört bzw. ausdrucksvoll spielt, dann wird es immer zu seinem Stück.

Wenn ich musiziere, kommuniziere ich nicht über Gefühle, sondern der „musikalische Sprechakt" ist – wenn auch ans System der Töne gebunden und von der Komposition vorgeformt – die klanglich erscheinende und musikalisch verwandelte affektive Geste selbst, eine Geste, die nicht in ein anderes Medium übertragbar ist. Ich mache nicht nur Musik, ich selbst werde und bin Musik, ich wachse und vergehe musikalisch, und auch wenn die Melodie von Mozart erfunden und der

[7] Eine interessante übersichtliche Darstellung der mit diesen Funktionen der Musik (der *socio-emotional psychobiology of music*) befassten neurologischen Forschung ist bei Panksepp/Trevarthen 2009 und – mit einem eher populärwissenschaftlichen Zugang – bei Spitzer 2009 S. 379 ff. zu finden.

Rhythmus von Bartók ersonnen wurde: In dem Moment, in dem ich spiele und singe, ist diese Melodie meine Äußerung und dieser Rhythmus meine Bewegung (Figdor/Röbke 2008 S. 93).

Hier zeichnet sich also eine weitere, mit der Kommunikation eng verknüpfte Funktion der Musik ab: die Musik als Medium der symbolischen Affektgestaltung. Diese Funktion wurde von den Interviewpartnern wiederholt thematisiert. Blickt man auf das – dieses Kapitel einleitende – Zitat der Gesangslehrerin zurück, dann kristallisieren sich dabei drei Teilaspekte heraus:
– die Literaturauswahl (*Bitte keine Lieder zum Thema Liebe!*),
– die Lehrerrolle (*Wenn sich der Lehrer dagegen wehrt...*) und
– der Lernprozess (*... dann geht halt weniger weiter*).
Diese drei Teilaspekte werden im Folgenden näher erläutert.

Bitte keine Lieder zum Thema Liebe! Musik als Sprache des Herzens und Unterrichtsliteratur

Inwiefern nützen Instrumentallehrer Fragen der Literaturauswahl als Ressource, um ihren Schülern zu ermöglichen, Musik als Medium der Affektgestaltung zu erleben (oder auch nicht)? Bereits im einführenden Zitat der Gesangslehrerin beschrieb die Interviewpartnerin, wie sie an der vom Schüler – allgemein oder in einer bestimmten Phase – bevorzugten Literatur emotionale Bedürfnisse abliest. Diese Ressource benützen auch andere Instrumentallehrer: Sie lassen ihre Schüler das Repertoire selbst bestimmen oder unterhalten sich mit ihnen über ihre musikalischen Interessen in der Erwartung, „Einblick in ihre Seele" zu bekommen, d. h. emotionale Bedürfnisse zu erkennen, die sie im Laufe des Lernprozesses berücksichtigen können.

IP: Weil ich will nicht am Anfang [dem Schüler] *gleich irgendein Lied mitgeben zum Lernen, wo der zu Hause das nicht einmal anhören will, weil ihm das überhaupt nicht gefällt. Oder weil die Stimme... Ich frag auch immer: „Welche Singstimmen taugen dir?" Also es muss jetzt nicht die Musik sein, aber welche Stimmen. Und wenn ich weiß, das jemand Celine Dion abgrundtief hasst, ja, dann werde ich alles vermeiden, was in die Richtung geht. Also diese schweren Balladen und so. Weil, wenn einer sagt: „Lauryn Hill super, Celine Dion scheiße", dann kenne ich mich sofort aus, ja?* (IP 07: Gesang Popularmusik)

IP: Was hört [der Schüler] *für Musik, was mag er? Ist das Instrument cool, kann er damit coole Sachen machen, oder ist das Pflichterfüllung? Muss man ihm auch zeigen, dass er das, was er cool findet,* [mit dem Instrument] *machen kann. Dazu muss ich wieder wissen, was ihm wichtig ist. Das sind schon auch Faktoren für mich, die sehr wichtig sind* (IP 01: Violoncello).

Für diese Lehrer sind also Lieblingsstimmen und „coole Sachen" keine zufälligen Gegebenheiten oder Modeerscheinungen: Sie gehen davon aus, dass die Musik, die ihre Schüler gerne mögen, einem inneren Bedürfnis entspringt, halten also diese Musik für die Sprache des Herzens ihrer Schüler.

Dieser Meinung sind aber nicht alle Interviewpartner, was an den folgenden, diesbezüglich kontrastierenden Zitaten zweier Klavierlehrer sichtbar wird, die sich mit der Problematik der „Hits" im Instrumentalunterricht auseinandersetzen.

IP: Weil wenn [ein Schüler] *zum Beispiel die „Ballade für Adeline" spielen will, also so was. Und es gibt viele Kollegen, die sowas gerne machen, weils einfach ist und weils die Kinder gerne machen und üben. Wohin führt das bitte? Also diese billige Musik hat glaub ich keinen Platz bei uns. Sollte keinen haben* (IP 03: Klavier).

IP: Also diese berühmten Stücke, oder die Stücke, die „man spielt" unter Anführungszeichen, die sind einfach auch so wichtig. Und das macht ihnen dann auch Spaß, wenn sie es können (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Das Spielen von „Hits" im Unterricht – d. h. von jenen Stücken, die viele Schüler spielen wollen – ist also für den einen Interviewpartner auf die Bequemlichkeit der Kollegen zurückzuführen, die sich nicht die Mühe machen wollen, anspruchsvollere Musik zu vermitteln. Für die andere Interviewpartnerin erfüllt dagegen das Spielen dieser Stücke eine wesentliche Funktion für die Schüler auf der emotionalen Ebene.

Die Berücksichtigung der musikalischen Präferenzen des Schülers bei der Auswahl der Unterrichtsliteratur ist also oft eine Entscheidung, die darauf abzielt, emotionale Bedürfnisse des Schülers zu erkennen und durch die musikalische Betätigung zu befriedigen. Aber auch wenn die musikalischen Präferenzen des Schülers für die Literaturauswahl nicht bestimmend

sind, kann der Lehrer trotzdem versuchen, angenommene oder explizit ausgesprochene psychische Bedürfnisse des Schülers zu berücksichtigen.

IP: [Die Unterrichtsliteratur] *muss unbedingt dem gerade vorherrschenden Bedürfnis vom Schüler entsprechen. Wenn jemand gerade in einer sehr turbulenten Phase ist, mit so viel Schuldruck, und mit so viel Stress von den Eltern, und „das muss ich schaffen“, und „das muss ich schaffen“, dann nehme ich ein Stück, das technisch nicht so schwierig ist und wo ein Ausgleich stattfinden kann. Entweder – und das entscheiden dann die Schüler, ich biete dann immer Verschiedenes an – etwas Beruhigendes, oder etwas, wo sehr viel Emotionalität ist, sehr viel Rhythmus, sehr viel Harmonien, die auch spannend sind, oder etwas, was rein motorisch ist. Ganz, je nachdem, was der Schüler dann braucht. Oder die Schülerin halt* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

IP: Dann für die Kontrabassisten habe ich auch so Rock-Blues geschrieben. Wo sie… was technisch relativ einfach ist, wo sie aber mehr zu tun haben, als nur die Funktionsbässe. So, dass sie auch kleine Melodien drinnen haben.
I: Warum ist dir wichtig, dass sie mehr haben als diese Grundtonbässe?
IP: Weil auch, wenn man als Kind Bass spielt, will man natürlich nicht nur begleiten. Weil das Begleiten ist so eine dienende Funktion, zu der man sich auch immer wieder bewusst entscheiden muss (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Das letzte Zitat ist auch insofern interessant, als die Lehrerin nicht nur gezielt Literatur aussucht, sondern sogar selbst entwickelt, im Bewusstsein der Tatsache, dass die gebräuchliche Literatur ihres Instruments eine Haltung impliziert, die mit den inneren Bedürfnissen ihrer Schüler nicht unbedingt korreliert. Sie identifiziert also hier einen Konflikt zwischen der Tradition ihres Instruments – die sich in der Literatur offenbart und eine begleitende Funktion für den Spieler vorsieht – und den Bedürfnissen ihrer Schüler – die *natürlich nicht nur begleiten* wollen –, und orientiert sich bewusst an der zweiten Möglichkeit. Hier tauchen also erneut die Instrumententraditionen auf, die bereits im vorausgehenden Kapitel eine maßgebliche Rolle gespielt haben (siehe Kapitel 8), diesmal aber unter der Perspektive eines Bezugsystems, in dem sich Menschen widerspiegeln und mit dem sie Bedürfnisse befriedigen können.[8]

Das letzte Zitat dieses Abschnitts soll vor Augen führen, dass ein solcher Umgang nicht immer und nicht bei jedem Schüler möglich ist, sondern

[8] Diese Thematik wird im Kapitel 10 aufgegriffen und gründlich analysiert.

einer Beziehungsbasis bedarf und von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird.

IP: Oder auch die Spannung, wenn Schüler nur eine Stilrichtung spielen wollen und alles andere strikt ablehnen. Das ist auch oft nicht so einfach zu lösen.
I: Wie gehst du damit um?
IP: Jetzt im letzten Jahr hab ich das so gemacht, dass ich sie wirklich hauptsächlich diese Stilrichtung spielen hab lassen. Hauptsächlich. Aber dann immer wieder gesagt habe, es gibt noch was anderes auch. Und du kommst ja auch im Musikunterricht nicht nur, um diese Sachen zu lernen, sondern um alles Mögliche zu lernen, was es halt gibt. Das gelingt mir manchmal, manchmal kann ich es, kommt auf das Alter des Schülers drauf an. Ob ich sie dann motivieren kann, andere Sachen auch zu spielen. Vor der Pubertät ist es leichter natürlich. In der Pubertät müssen sie sich gegen alles stellen, was von den Erwachsenen kommt. Und da bin ich miteingeschlossen, das ist klar. [Lacht]
I: Aber im Prinzip wartest du, dass die Pubertät vorbei ist, oder?
IP: Nein, ich hab ja eine Beziehung zu meinen Schülern. Also meistens weiß ich, wo ich sie schnappen kann [Lacht] (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Ein Lehrer kann Ersatzvater, Ersatzmutter sein. Musik als Sprache des Herzens und die Lehrerrolle

Ich habe ja eine Beziehung zu meinen Schülern, meinte die Interviewpartnerin vorhin: Ein Musikschullehrer kann sich also nur mit dem emotionalen Innenleben seines Schülers auseinandersetzen bzw. darauf Einfluss nehmen, wenn die Lehrer-Schüler-Beziehung dies ermöglicht. Dass dies mit einer breiten – also nicht auf die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten reduzierten – Vorstellung der Lehrerrolle einhergeht, liegt auf der Hand.

IP: Ein Lehrer ist ja auch oft ein Mentor, ein Lehrer ist ein Vorbild, ein Lehrer kann Ersatzvater, Ersatzmutter sein. Und in der Musik ist das ganz, ganz wichtig. Weil wir unterrichten nicht Zahlen, oder Koordinaten, oder Landkarten, keine Ahnung, sondern wir unterrichten ja Emotionen. [. . .] *Aber um mit den Emotionen umzugehen, da kommt ma dann ja auch schon sehr in den psychologischen Bereich* (IP 06: E-Gitarre).

Und das ist auch ein Aspekt beim Unterrichten, dass man oft viel, viel mehr oder etwas ganz anderes ist für die Kinder als einem selber bewusst ist. Die brauchen oft mich als Lehrerin in ganz anderen Aspekten als ich glaube. Aber ist auch okay. Ja, ja. Warum nicht? (IP 09: Klavier, Kontrabass)

Lässt sich ein Lehrer auf die Bedürfnisse seiner Schüler ein, heißt das, dass er bereit ist, *mehr oder etwas ganz anderes* für sie zu sein. Das, was Musik an die Oberfläche befördert, benötigt also oft eine Art der Auseinandersetzung, die über die rein musikalische Auseinandersetzung (die musikalische Affektgestaltung) hinausreicht. Manchmal *ist das okay*, manchmal wird das auch zur Belastung. Warum entscheiden sich trotzdem Lehrer, solche Rollen einzunehmen?

Oft ist das Problem eigentlich ein psychisches. Musik als Sprache des Herzens und musikalische Entwicklung

IP: Es hängt mit dem Instrument des Singens zusammen. Es ist sehr viel persönlicher Austausch auch dabei, und ich arbeite mit sehr vielen Schülern, jetzt nicht so ausgesprochenerweise, aber eigentlich auch an – wie soll ich sagen? – Persönlichkeitsentwicklung. Weil bei den meisten Schülern ist eigentlich nicht im Weg, den Sinn einer technischen Übung nicht [zu] *kapieren. Sondern bei den meisten Schülern zum Beispiel, die ganz laut reden, aber beim Singen ganz leise werden, ist das Problem eigentlich ein psychisches und nicht ein „ich kann die Übung nicht", ja? Und wenn ich dann draufkomm, die hat einen irrsinnig dominanten Mann und traut sich einfach nicht oder so was, dann reden wir auch oft darüber. Ja? Oder sie misst sich immer mit irgendeiner Freundin und überhaupt, und wenn die kommt, dann kann sie nicht singen. Oder „der hat gesagt, dass." Und ich wollte das früher nie, ich wollte das Thema immer ausklammern, ich wollte einfach Lehrerin sein ohne das. Aber das geht nicht wirklich, wenn man will, dass weitergeht beim Gesang. Weil, wenn eine immer, wenn sie singt, auf einmal geht ihr der Hals zu, weil sie sich so fürchtet, dann musst du einmal schauen: „Okay, wovor fürchtest du dich?" Und wenn dann ein Thema rauskommt, dann muss man das irgendwie durchreden. Vor allem ist bei den meisten das Problem, dass sie sich einfach selbst falsch einschätzen und in ein Extrem gehen, das falsch ist.* [. . .] *Und wenn man nicht total dran arbeiten würde, dass die sich einfach richtig sehen, wie es einfach stimmig ist, dann würde da auch nichts weitergehen, auch mit den Übungen, oder wenig, oder zu langsam* (IP 07: Gesang Popularmusik).

In diesem Zitat beschreibt die Lehrerin, wie sie früher *einfach Lehrerin sein* wollte und bald merkte, dass viele spieltechnische bzw. musikalische Probleme einen psychischen Ursprung haben, der im Unterricht behandelt werden muss, wenn eine musikalische Entwicklung stattfinden soll. Das Musizieren bringt also die Emotionen ihrer Schüler an die Oberfläche: Ängste, die den Hals zuschnüren, Unsicherheiten, die ganz leise werden lassen. Ob-

wohl es für die Lehrerin grundsätzlich möglich wäre, sich diesen Themen zu entziehen und auf ihrer Rolle als Wissensvermittlerin zu beharren, kann sie sich nicht dagegen wehren, weil das die musikalische Entwicklung ihrer Schüler letztlich bremsen würde. An dieser Stelle berühren sich also zwei bisher thematisierte Zielvorstellungen der Interviewpartner: Das Bewusstsein über die Funktion der Affektgestaltung wird hier zu einer Voraussetzung der Vermittlung musikalischen Könnens, Wissens und Verständnisses.

Vorstellungen von Affektgestaltung durch Musik

Als zweiter Bereich der von den Interviewpartnern erwähnten Wirkungen und Funktionen der Musik konnte die symbolische Affektgestaltung identifiziert werden. Hier wird Musik also zur *Sprache des Herzens* (Figdor/Röbke 2008), also zu einem symbolischen System, das ermöglicht, jene im Menschen brodelnden, womöglich in Konflikt zueinander stehenden emotionalen Kräfte (die Affekte) nach außen drängen zu lassen, auf eine Art jedoch, die ihrer ursprünglichen – d. h. nicht begrifflichen – Natur entspricht und der sie durch die Einbettung in eine ästhetische Form ihr bedrohliches Potenzial entzieht.

Drei Aspekte dieses Phänomens wurden von den Befragten hervorgehoben:

– Die Rolle der vom Schüler bevorzugten Musik bzw. der ausgewählten Unterrichtsliteratur: Die bevorzugte Musik stellt für einige der Befragten eine Art Fenster zum Innenleben ihrer Schüler dar, d. h. eine Informationsquelle, die sie nutzen, um Bedürfnisse zu erkennen und im Lernprozess berücksichtigen zu können. Wiederum können Lehrer auch gezielt Literatur einsetzen, um angenommene oder explizit geäußerte psychische Bedürfnisse ihrer Schüler zu befriedigen.
– Die im Zusammenhang mit dieser Funktion der Musik stehende Erweiterung der Lehrerrolle: Es wurde darauf hingewiesen, dass die Funktion der Affektgestaltung eine partikuläre Herausforderung des Instrumentalunterrichts ist. Da Musik in der Lage ist, Emotionen an die Oberfläche zu befördern, sehen sich Lehrer in ihrer pädagogischen Tätigkeit wiederholt mit Themen konfrontiert, die weit über das Musikalische hinaus reichen und die eine nicht nur ausschließlich auf der Ebene der Musik stattfindende Auseinandersetzung erforderlich machen.

– Die innere Verflechtung zwischen Affektgestaltung und musikalischer Entwicklung: Die Befragten thematisierten hier die Schwierigkeit, zwischen musikalischen und emotionalen Problemen zu unterscheiden. Da die durch Musik auftauchenden emotionalen Kräfte durchaus der musikalischen Entwicklung im Weg stehen können, wurde hier auf die Notwendigkeit hingewiesen, die erweiterte Lehrerrolle anzunehmen und sich mit persönlichen Themen der Schüler auseinanderzusetzen.

Anzusprechen wäre hier noch ein interessantes Detail: Überblickt man die vorhergehenden Ausführungen, wird bald deutlich, dass der Prozess der Affektgestaltung mit Befriedigung, Freude, Spaß, kurz: mit positiven Gefühlen, in Verbindung gebracht wird und dementsprechend für die Befragten als eine Motivationsquelle für das Musizieren gilt. Dies wird auch von Figdor/Röbke thematisiert.

> [...] *mir kommt es so vor, als würde erst in dem Moment, wo meine erinnerten Gefühle einfließen, das Musizieren wirklich motiviert.* [...] *Ich erweitere mich in eine musikalische Figur hinein, in eine Figur, die mich Neues über mich lehrt, mir neue Erfahrungen ermöglicht* (Figdor/Röbke 2008 S. 112).

Das Thema der Motivation beginnt sich hier abzuzeichnen und wird in den nächsten Abschnitten noch eine große Rolle spielen.

9.3 *Musik gibt dir sehr viel.* Musik als persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft

> *IP: Man muss zuerst einmal entdecken, was die Musik dir geben kann. Und die gute Musik gibt dir sehr viel* (IP 03: Klavier).

Am Anfang dieses Kapitels wurde die These aufgestellt, dass Instrumentallehrer Lernerzentrierung insofern im Mittelpunkt ihres pädagogischen Konzepts stellen, als sie versuchen, ihren Schülern Musik als ein Mittel für die Befriedigung innerer Bedürfnisse zugänglich zu machen. Die bisherigen Abschnitte haben gezeigt, wie dies konkret erfolgt, und zwar in einer Bewegung von außen nach innen: von der kommunikativen Funktion der Musik ausgehend über den musikalischen Ausdruck bis hin zur Affektgestaltung durch Musik. Diese Bewegung nach innen macht klar, dass die Interviewpartner Musik nicht als eine zwecklose Tätigkeit sehen, sondern

als eine, die dem Menschen „etwas gibt“.[9] Welche Funktionen und Wirkungen von Musik – abgesehen von den bereits erwähnten – wurden von den Interviewpartnern angesprochen?

Und sie haben auch Freude, dass sie etwas können. Die Förderung von (musikalischer) Selbständigkeit

IP: Selbständigkeit meine ich in jede Richtung. Also erstens sollen die Kinder sowieso selbständig werden. Und zweitens ist es mühsam, wenn ich wo Musik machen will, und dann fragt der: „Wo ist das?“, und „wo ist das?“, und „wo ist das?“ Es ist einfach so: Es sollte jeder im Prinzip wissen, was er zu tun hat. Dann ist es nämlich lustig, dann macht es Spaß, Musik [zu] *machen, ja? Wenn der weiß, was er zu tun hat.* [. . .] *Die sollen die Möglichkeit, das Gefühl kriegen, dass sie das können, ja?* (IP 08: Kontrabass)

IP: Und ich höre so oft von meinen Schülerinnen, am Anfang ist es soooo schwierig, aber dann, wenn man es kann, dann ist es wirklich schön (IP 09: Klavier, Kontrabass)

Das Gefühl etwas zu können, alleine, ohne Unterstützung, das Erleben der eigenen Kompetenz: Viele Lehrer halten das für eine der Hauptwirkungen der intensiven Beschäftigung mit Musik, eine, die auch über die musikalische Tätigkeit hinausreicht und weiterwirkt. Dieses Gefühl wird sowohl als Bedingung als auch als Wirkung einer intensiven Beschäftigung mit Musik beschrieben: Es wird also einerseits als etwas wahrgenommen, das die Qualität des Musizierens – bzw. auch die Qualität des musikalischen Erlebnisses – beeinflusst, andererseits auch als etwas, das durch positive musikalische Erfahrungen gefördert werden kann.

In den Darstellungen der Interviewpartner wird dieses Gefühl häufig mit dem Begriff der Selbständigkeit in Verbindung gebracht. Sie beschreiben, wie das wachsende Können selbständiges Agieren ermöglicht und wie die Kompetenz Autonomie schafft, sowohl im Sinne der Fähigkeit zum autonomen Handeln als auch im Sinne der Bewusstwerdung individueller Qualitäten und Stärken.

---

9 Als Beispiel mag an dieser Stelle die bereits erwähnte Funktion der Affektgestaltung dienen: Kann ein Jugendlicher durch Musik die gewaltigen Kräfte in seinem Inneren ausleben, dann ist es weniger wahrscheinlich, dass er neurotische Ventile dafür sucht. Seine psychische Gesundheit – seine Arbeits-, Liebes- und Glücksfähigkeit – wird damit also gefördert (vgl. Figdor/Röbke 2008 S. 146 ff.).

IP: Weil manche haben so eine naturrauchige Stimme und wollten aber immer schon eine Prinzessin sein und ganz hohe Musical-Sachen singen. Aber das wird nie gut klingen.
I: Und wie gehst du damit um?
IP: Ehrlich sein. Also schon vorsichtig. Ich bin mit Kritik vorsichtig, weil die meisten, die kommen, haben irgendwie eine ganz schlimme Verletzung. Von Volksschullehrer oder Partner, oder weiß nicht, oder Mutter: „Du kannst nicht singen, sing leiser", „du, ganz hinten im Chor", solche Sachen. Also vorsichtig. [...] *Aber ich möchte in jedem Fall ehrlich sein.* [...] *Also wenn eine unbedingt die ganze Zeit Musical will und das einfach nicht glaubt, dann sag ich auch: „Du, wir können es machen, wenn es dir so Spaß macht, aber es ist nicht das, wo du begabt bist, ja?" Die meisten sind eigentlich glücklich, wenn sie was finden, wo der Körper auch total gut dazu passt. Weil dann spüren sie: Ja. Bei den meisten ist das Problem, dass sie sagen: „Das ist ja leicht, das kann jeder", ja? Und ich* [muss sagen]*: „Nein, das kannst du, und das können die anderen nicht so gut als du." So wie schwarze Haare: Was man halt selber hat, ist fad, ja?* (IP 07: Gesang Popularmusik)

Diese Lehrerin begreift also den Unterricht auch als einen Raum, in dem Selbstfindung möglich ist. Die Entdeckung individueller musikalischer Stärken soll Schüler befähigen, das, was sie besonders macht, zu schätzen und als Ressource für ihre (musikalische und außermusikalische) Entwicklung zu nutzen. Diesen Prozess der Selbstfindung fördert sie durch das Gespräch und durch Erfahrungen mit unterschiedlichen Stilen und vielfältiger Literatur. Ein anderer Interviewpartner betont in diesem Zusammenhang auch die Relevanz einer sparsam dosierten Lehrerunterstützung.

I: Wie schaffst du, [dass deine Schüler selbständig werden]?
IP: Ja, in dem sie zum Beispiel nicht unbedingt immer die Unterstützung halt kriegen. Also wenn, ich sag mal, das Kolophonium. Haben sie keines da, dann sag ich: „Dann spielen wir halt so. Dann spielen wir so. So ist es jetzt, ja? Und das ist die Situation, die wir haben." Oder, wenn sie den Bogen nicht mithaben, dann hab ich irgendeinen Prügel, der halt in der Musikschule liegt. Dann sag ich: „Das ist der Bogen, den ich da habe, ja?" [...] *Weil es ist ja sonst auch so, es ist immer so, wie es gerade ist. Es ist sowieso immer irgendwie anders als man erwartet hat. Und dann denke ich mir, dann sollen sie einfach schauen, dass man damit leben kann, dass das so ist. Und ich meine, ich unterstütze sie dann schon, wenn es Probleme gibt, dann schauen wir uns das an. Aber die müssen das einfach mal selbst machen* (IP 08: Kontrabass).

Ein weiterer Aspekt dieses Phänomens wurde in den Interviews wiederholt erwähnt. Das Gefühl von Kompetenz entsteht häufig erst, wenn Schüler die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Kompetenz innerhalb einer Gemeinschaft bzw. in nicht geschützten Räumen zu erleben: wenn sie im Ensemble eine leitende Rolle übernehmen dürfen, sich im Rahmen eines Wettbewerbs oder Projekts mit anderen messen können bzw. auch wenn sich alltägliche Rollen (der kompetente Erwachsene/das auf Hilfe angewiesene Kind) in der musikalischen Tätigkeit umkehren.

IP: Auch die Eltern, die irgendwie vielleicht ein Instrument spielen, versuchen, mit Kindern zu musizieren. [. . .] *Und* [die Kinder] *haben auch Freude, dass sie mit Eltern, dass sie etwas können, was sie mit Eltern machen können. Meistens Kinder können immer schlechter was als die Eltern, und so teilweise können sie besser als die Eltern. Und das macht sie schon sehr stolz* (IP 12: Violine).

IP: Die Ensembles und die Projekte, die sind super für die Schüler. Auch die, die nicht in der Musikschule stattfinden. Da gibt es auch von ihren Schulen die Gruppen, wo sie dabei sind: Pfadfinder, Jungschar oder so, die machen ja auch Sachen. Alle diese Dinge sind enorm förderlich auch für den Unterricht. Die bereichern auch den Unterricht mit mir. Und die bereichern die Entwicklung der Kinder total. Weil sie haben von mir Sachen gelernt: Fähigkeiten, Techniken, Verständnis. Das können sie dort einbringen und sind dort die Chefs. [. . .] *Das bringt ihnen auch so viel soziale Anerkennung. Und damit treten sie eigentlich aus der Masse hervor. Damit präsentieren sie sich, sie können das, sie machen dem Publikum Freude, das befriedigt sie natürlich auch, und sie fühlen sich gut dabei. Es stärkt sie in ihrem Selbstwert und dem Selbstvertrauen* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Solche Situationen können sich einfach ergeben oder vom Lehrer eigens zu diesem Zweck organisiert bzw. inszeniert werden.

IP: Also wenn ein kleines Kind kommt und sagt: „Ich kann jetzt nicht, ich will jetzt nicht“, dann gehe ich im Saal und wir spielen im Saal und machen ein Konzert. Und dann sitzen Mutter und klatscht, und schon gefällt ihm das, und er will das nächstes Mal wieder (IP 12: Violine).

Musik soll auch mit anderen Menschen genossen werden. Die Förderung von Gemeinschaft

Im letzten Abschnitt wurde Musik als eine persönlichkeitsbildende Kraft beschrieben, als eine Tätigkeit, anhand derer man die eigene Kompetenz

und Autonomie aufbauen und erleben kann. Es wurde darauf hingewiesen, dass Kompetenz und Autonomie oft nur bzw. stärker in sozialen Zusammenhängen möglich sind: Musizieren in der Familie, Wettbewerbe, Projekte, Ensembles u. Ä. Für viele der Befragten geht allerdings die Relevanz solcher Aktivitäten darüber hinaus.

IP: Aber natürlich will ich, dass alle [in Bands] *spielen. Versuch schon auch* [jene, die keine Interesse daran zeigen,] *ein bisschen zu treten: „Komm, jetzt spiel ma mal mit dem und dem zusammen", weil ich glaub, Musik ist kein singulär-, kein alleiniges Phänomen. Musik soll auch mit anderen Menschen genossen werden. Und das ist ja das Besondere, auf diese Schwingung zu kommen* (IP 06: E-Gitarre).

I: Und warum legst du Wert gerade auf diese Tätigkeit, Kammermusik oder Projekte?
IP: Weil für mich ein Ziel der musikalischen Ausbildung ist, gemeinsam zu musizieren und nicht nur daheim alleine Solosonaten oder Etüden zu spielen, sondern das Musizieren als sozialen Faktor auch (IP 11: Fagott).

Musizieren als sozialer Faktor, als gemeinsame Aktivität, die partikuläre Kraft, die in einer Gemeinschaft entsteht, wenn Menschen *auf eine Schwingung kommen*: Solche Formulierungen tauchen auf, wenn die Befragten versuchen, dieses Phänomen in Worte zu fassen. Damit sind unterschiedliche Aktivitäten und Situationen gemeint (z. B. Proben, Projekte, Workshops, Ausflüge, gemeinsam verbrachte Wochenenden), die aber eines gemeinsam haben: Das Musizieren ist dabei in ein soziales System eingebettet.

IP: I glaub, die Proben sind sehr wichtig, glaub i. Das is einfach wirklich für die Gemeinschaft sehr gut (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Und dann is natürlich auch a wichtiger Faktor der Zusammenhalt einfach, ja, die Gemeinschaft. Wie gsagt, dass ma für die Jugend also was tut. Also zum Beispiel in der [Regionalzeitung] *hats immer diese Ausschreibung der beliebteste Verein in der Gemeinde und so, net? Ham ma da einmal gewonnen, und da ham ma müssen auffefahren, wo war denn des?, irgendwo bei* [x]*, glaub i, in der Nähe irgendwo. Und ham ma g'sagt okay, weil da ham ma halt irgendwas überreicht kriegt, net? Und ham ma gsagt, ja passt, mach ma halt glei an Jugendausflug dazu. Und dann sam ma mit der ganzen Jugend eigentlich vom Verein aufg'fahrn mit an Bus, und ham ma halt dort das kriegt, und nachher san ma halt noch auf a Kartbahn g'fahrn und dann sam ma halt no zum McDonalds g'fahrn oder so*

irgendwie. [...] *Solche Sachen, also einfach was halt der Jugend wirklich taugt, was erner g'fallt* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Welche Auswirkungen haben Aktivitäten, wie gemeinsam Kart zu fahren und Hamburger zu essen? Was bezwecken Lehrer mit solchen Initiativen? Untersucht man die diesbezüglichen Aussagen der Befragten, dann stellt sich bald eine predominante Ansicht heraus: Durch solche Tätigkeiten entsteht Zusammenhalt, Zusammengehörigkeit, ein Wir-Gefühl. Musik wird hier also als eine gemeinschaftsstiftende Kraft betrachtet. Lehrer fördern z. B. die Begegnung zwischen den Schülern ihrer Klasse bzw. Schülern mit denselben musikalischen Interessen, damit sie sich als Teil einer Gruppe erleben, ihre Interessen ausleben können, sich gegenseitig motivieren und auch persönliche Beziehungen entwickeln, die ihrer Meinung nach für eine langfristige Beschäftigung mit Musik unerlässlich sind.

IP: Und das ist eine ganz wichtige Sache bei mir, dass man eben nicht nur einmal in der Woche für eine Stunde kommt. Also die wissen einfach, dass sie auch manchmal dreimal in die Musikschule kommen, dass es Zeiten gibt, wo es Konzerte gibt, dann ist einfach mehr. Aber das stört die Kinder überhaupt nicht. Also dadurch ist diese Klasse so ein ... Also, wir haben so ein Zusammengehörigkeitsgefühl und spielen einfach sehr gerne miteinander (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Wir [die Lehrerin und die Eltern der Schüler] *reden sehr viel, wir telefonieren sehr viel.* [...] *Dadurch, dass die Kinder auch viele Stunden haben, viele Konzerte haben... es ist eigentlich, das ist ganz toll, wir sind eigentlich eine Familie* (IP 12: Violine).

Wir sind eine Familie: Solche Gemeinschaften können fallweise eine Bedeutung erlangen, die weit ins persönliche Leben der Schüler hineinreicht und sogar die Eltern miteinbezieht. Das „Wir" der Formulierung ist kein Zufall: Viele Lehrer sehen sich selbst als Teil dieser Gemeinschaft und erleben sie als eine für sie persönlich ganz bedeutsame Instanz. Das zeigt sich z. B. an der Bereitschaft, ihre Freizeit mit dieser Gemeinschaft (auch unentgeltlich) zu verbringen und persönliche Aktivitäten dahin zu verlagern.

Die Förderung solche Gemeinschaften ist für manche Lehrer auch wichtig, weil dadurch die Schüler aus der Exoten-Rolle heraustreten, in der sie teilweise außerhalb der Musikschule bzw. auch in bestimmten musika-

lischen Situationen stecken. Dies betrifft stärker die sogenannten „Mangelinstrumente".

IP: Die [Schüler] *kommen* [zum Workshop für Rohrblattinstrumente]*, damit sie die Möglichkeit haben, in verschieden großen Gruppen zu spielen. Und damit sie sich alle sehen, damit alle zusammenkommen einmal. Ja. Dass man erstens neue Leute kennenlernt. Und es ist doch nicht so oft, dass dann die so viel zusammenkommen in der Musikschule, vom gleichen Instrument. Also jetzt zumindest bei unserem Instrument. Bei Streichern ist es vielleicht ein bisschen anders, da passiert es durch das Orchester oder so häufiger. Aber bei uns, ja, hast du maximal zwei gleiche im Orchester, oder bei der Kammermusik meistens nur einen eben vom gleichen Instrument, vom eigenen. Ja und dass das einfach eben ein ganz fachspezifisches Treffen ist, wo ganz viel Gleichgesinnte auf einem Haufen sind* (IP 11: Fagott).

In manchen Beschreibungen heben die Interviewpartner die Rolle solcher Gemeinschaften für die musikalische Entwicklung der Schüler hervor, in anderen wird eher die persönliche Entwicklung der Schüler thematisiert.

IP: Ich merke auch bei einigen Schülern, die aus sozial ein bisschen problematischen Umfeldern kommen, ist es total wohltuend, regelmäßig in die Musikschule zu kommen, zu ihrer Fagottlehrerin, und da eine schöne Stunde zu erleben, und mit den Schülern vorher und nachher ein bisschen. Und auch innerhalb der Musikschule eben der Austausch, ich meine, Orchesterprojekte, Kammermusikprojekte (IP 11: Fagott).

Schließlich betonen manche Interviewpartner, dass in solchen Gemeinschaften häufig musikalische Leistung und soziale Zusammengehörigkeit eng beieinander liegen.

IP: [Im Workshop für Rohrblattinstrumente] *sehen* [die Schüler] *einfach, wie die anderen damit umgehen, was die anderen können, was sie nicht können. Und erstens gibt ihnen das ein Gefühl der Sicherheit, dass sie sehen, okay, der kann auch etwas nicht so gut. Aber sie sehen eben auch, der kann etwas besonders gut, und aha, interessant und ja, vielleicht schaffe ich das auch. Also es ist motivierend. Es ist beruhigend, dass man nicht Angst haben muss, wenn man selber Schwächen hat, als Schüler. Und und auch der soziale Faktor eben wieder. Also das schweißt sie sehr zusammen, und wenn sie sich dann irgendwo anders treffen oder mal ein Orchesterprojekt spielen oder keine Ahnung was, dann freuen sie sich total. Oder sich auch in der Straßenbahn treffen. Also ja. Also die persönlichen Beziehungen werden da dadurch total vertieft und das ist alles, ja das fördert alles, die musika-*

lische Freude eben, Entwicklungsfähigkeit, Bereitschaft. Und wenn man dann eben sieht, wie, wie andere dahinter sind, jetzt, wenn jemand weniger motiviert ist und sieht irgendwie, wie begeistert die anderen sind, das steckt total an. Ja. Also es ist ein Win Win. Auf jeden Fall. Ja (IP 11: Fagott).

IP: I sag immer: Wenn die Gemeinschaft passt, dann passt das Musikalische dann a immer (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Ein letzter Aspekt muss an dieser Stelle noch angesprochen werden: Viele Lehrer fördern auch musikalische Gemeinschaften, weil sie eine tragende Rolle für das Musik- und Kulturleben eines Ortes spielen. „Musikalische Jugendarbeit“ – sprich: die Förderung der Teilnahme von Jugendlichen an bestehenden und neu entstehenden musikalischen Ensembles – wird hier zu einer Maßnahme, um *communities of pratice* ins Leben zu rufen bzw. am Leben zu erhalten (siehe Kapitel 10).

IP: Ich rede eh oft mit ihnen, mit der Blasmusik [des Nachbarortes]*, also jetzt speziell drauf angesprochen, und hab ihnen auch schon öfters g'sagt, also sie müssen jetzt auch was tun für die Jugend. Sie müssen jetzt wirklich schaun, dass diese Jugend, was sie jetzt haben, wirklich behalten können und eben einmal auch das vom Programm her etwas Neues machen, und etwas Jugendlicheres machen, und auch – sag ich mal – für die gesellschaftliche Tätigkeit was machen* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Hier zeigt sich erneut ein System von Wirkungsfaktoren und Zielsetzungen: Das Ensemblespiel, die damit verbundenen sozialen Aktivitäten (z. B. Proben, Ausflüge, informelle Treffen), die verfolgten musik- und personbezogenen Ziele (Leistungssteigerung, soziales Lernen, Erleben von Gemeinschaft) und die Förderung des Kulturlebens stellen sich als ein Geflecht dar, von dem Schüler auf verschiedenen Ebenen profitieren können.

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan: Motivation und die drei elementaren Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit

Führt man sich die bisherigen Aussagen erneut vor Augen, kristallisiert sich langsam eine weitere Gemeinsamkeit heraus: *dann macht es Spaß*, *dann ist es wirklich schön*, *Musik soll genossen werden*, *ist es total wohltuend…*

Wenn Lehrer über (musikalische) Selbständigkeit und Gemeinschaft reden, betonen sie immer die positiven Gefühle, die damit einhergehen.

Interessanterweise ist hier eine große Übereinstimmung mit einer der anerkanntesten Theorien über menschliche Motivation zu beobachten: der Selbstbestimmungstheorie nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (vgl. Deci/Ryan 1993; Deci/Ryan 2000). Diese Theorie führt das Phänomen der Motivation auf drei angeborene menschliche Bedürfnisse zurück: das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit.

> *Wir gehen* [. . .] *davon aus, daß der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren* (Deci/Ryan 1993 S. 229).

Nach Deci/Ryan stellt die Befriedigung dieser Bedürfnisse einerseits die Basis dar, auf der menschliche Entwicklung stattfinden und sich Wohlbefinden einstellen kann, und andererseits das oberste Ziel, das hinter jedem motivierten Handeln steckt (siehe Abb. 27).

Die Verbindung von Motivation mit diesen drei wesentlichen psychologischen Bedürfnissen, ermöglichte Deci/Ryan eine Auflösung – oder genauer: eine Aufschlüsselung – der Dichotomie zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation. Ausgehend von der These, dass der Mensch in der Lage ist, externe Normen in innere Werte zu verwandeln – zu internalisieren –, werden vier verschiedene Formen der extrinsischen Motivation nach ihrem Grad von Selbstbestimmung identifiziert (vgl. Deci/Ryan 1993 S. 226 ff.):

- *Externale Regulation* findet dann statt, wenn das Handeln auf in Aussicht gestellte Belohnungen oder befürchtete Strafen gerichtet ist.
- Bei der *introjizierten Regulation* ist der unmittelbare Druck von Außen nicht mehr nötig. Die noch nicht ins Selbstkonzept integrierten – und dementsprechend als extern erlebten – Normen wirken in Form eines inneren Drucks, der sich z. B. als schlechtes Gewissen äußert. Das Handeln ist also heteronom, obwohl die lenkende Instanz nicht direkt identifizierbar ist.
- Kann das Handeln auf Werte und Ziele zurückgeführt werden, die ur-

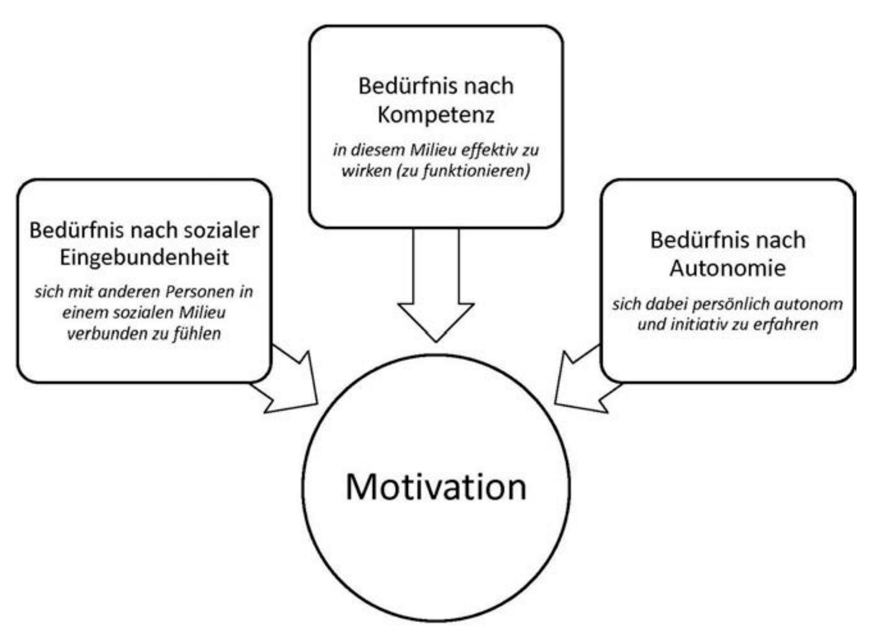


Abbildung 27: Motivation nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan

sprünglich extern waren, aber bereits ins Selbstkonzept integriert wurden, dann spricht man von einer *identifizierten Regulation*: *Man tut etwas nicht einfach deshalb, weil man das Gefühl hat, es tun zu sollen, sondern weil man es für wichtig hält* (Deci/Ryan 1993 S. 228).
– Am Ende des Spektrums der extrinsischen Motivation – d. h. an der Schnittstelle zur intrinsischen Motivation – befindet sich dann die *integrierte Regulation*. Dabei ist der Prozess der Internalisierung äußerer Ziele und Werte so weit fortgeschritten, dass sich das Subjekt völlig mit seinem Handeln identifiziert.

Sprechen also die Interviewpartner von Musik als einer Tätigkeit, die Freude macht, weil sie ermöglicht, sich als kompetent, autonom und eingebunden zu erleben, dann folgen sie einer Logik, die der von Deci/Ryan sehr nahe steht. Die bisherigen Aussagen entpuppen sich also als Vorstellungen von musikbezogener Motivation: Wenn Instrumentallehrer versuchen, die bisher beschriebenen Wirkungen und Funktionen von Musik erlebbar zu machen – und das hieße: die Bedürfnisse der Schüler nach Kompetenz, Au-

tonomie und sozialer Eingebundenheit durch Musik zu befriedigen – dann ist das gleichzeitig der Versuch, die Schüler für Musik zu motivieren.

Ein Bereich, der zu ihrem Leben gehört. Die Integration der musikalischen Tätigkeit in das individuelle Selbstkonzept

Die Übereinstimmung der subjektiven Theorien der Befragten mit dem Motivationsmodell von Deci/Ryan wird auch dann evident, wenn Lehrer Erfolgsbilder skizzieren: Situationen, die für sie die Früchte erfolgreichen Unterrichtens veranschaulichen.

IP: [Freude an Musik zu] *erkennen ist relativ leicht, sag ich, wenn der Schüler kommt und gerne auspackt und gerne spielt und begeistert ist* [und sagt:] *„Ja, und da hab ich das gemacht, und da hab ich das so, oder da hab ich eine Frage.“ Ja. Ist klar. Oder „ja, gerne, ich möchte wieder Trio spielen“, klar, ja. Oder „ich hab jetzt mein Fagott mitgenommen und hab der Oma vorgespielt“. Oder „hab es in der Schule mitgehabt und das gezeigt* (IP 11: Fagott).

IP: Für mich ist das eine schöne Sache zu sehen, dass die Musik nicht nur eine Tätigkeit ist, die sie jetzt sozusagen für die Musikschule machen, sondern dass das ein Bereich ist, der zu ihrem Leben gehört. [...] *Dass das ein Teil ist, der bei ihnen dazugehört, so wie Computer spielen oder Fernsehen, also einfach etwas, womit sie sich auch gerne beschäftigen* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Die Erwachsenen haben meistens von sich aus die Motivation zu üben, weil die wollen das ja wirklich total machen, ja? Die wollen damit was erreichen. Also für sich nur, nur für sich, jetzt nicht beruflich oder so. [...] *Und jetzt bei Jugendlichen und Kindern bin ich auch oft sehr vorsichtig, um sie nicht zu sehr unter Druck zu setzen, dass üben einfach so ein negatives Wort wird, ja?* [...] *Dass sie das Wort üben nicht eben wie eine lästige Verpflichtung wie Hausübung erleben.* [...] *Und manchmal gelingt es aber auch, es ihnen wirklich als Teil des Tagesablaufs, den sie genießen, den sie gerne machen, ihnen beizubringen sozusagen. Und das ist für mich der Idealfall bei Kindern und Jugendlichen* (IP 11: Fagott).

IP: Und mir ist es persönlich wichtiger, dass jemand für, in seinem ganzen Leben lang, sein ganzes Leben lang gerne sein Instrument spielt. [...] *Und überhaupt nicht den professionellen Bereich, sondern einfach weil es schön ist. Einfach weil es Spaß macht* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Für die Befragten ist es also schön zu beobachten, wie Schüler im Laufe des musikalischen Lernprozesses die ursprünglich externen Handlungsreize (den Druck zu üben, vorzuspielen, an Projekten teilzunehmen) allmäh-

lich internalisieren, im Idealfall so sehr, dass Musik zu einem selbstverständlichen Teil ihres Lebens – sprich: ins Selbstkonzept integriert – wird. In ihren Darstellungen erscheint Motivation auch wie ein Kontinuum: vom Extremfall jener, die Musik *wirklich total machen wollen*, bis zum Fall jener, die z. B. das Üben *wie eine lästige Verpflichtung erleben*. Schüler stehen in ihrer Augen an verschiedenen Ausgangspositionen innerhalb dieses Kontinuums, können aber im Laufe des Prozesses so motiviert werden, dass sie ihre Beschäftigung mit Musik mehr und mehr als selbstbestimmt erleben.

Jeder der Musik macht, muss sein Hirn anstrengen. Die Förderung positiver Persönlichkeitseigenschaften durch Musik

Intelligenzsteigerung, Konzentration, soziale Kompetenz durch Musik: Welche Rolle Transfereffekte im musikalischen Lernprozess spielen, ist in der Fachwelt umstritten. Die Transferargumentation ist aber im pädagogischen Verständnis vieler Instrumentallehrer wirksam und präsent. Einige Ebenen dieser Argumentation wurden bereits thematisiert. Welche weiteren konkreten Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften können – folgt man den Interviewpartnern – durch Musik gefördert werden?

IP: Und im Prinzip kann ich nur sagen, ist auf jeden Fall super, wenn [Kinder ein Instrument lernen]*, weil es eine Übung ist in allen Bereichen. Also jeder der Musik macht, muss sein Hirn anstrengen. Und das ist eine ganz wertvolle Geschichte* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Das Unterrichten hat einfach den Sinn, [der Schüler] *wird gefördert in seiner Konzentration, in seinem Wissen, in seiner Bildung, in seinem Zugang mit einem Problem, wie bewältige ich ein Problem. Weil das ist ja auch meine Aufgabe. Wenn der zum Beispiel nicht weiterkommt, muss ich ihm einen anderen Weg versuchen beizubringen.* [. . .] *Und wenn du es als Synonym für ein Problem, das man im Leben hat, ist es auch so. Wenn es so nicht geht, musst du es anders lösen oder einen anderen Weg* [suchen] (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Ja, und das blöde ist auch bei Teenagern, dass sich die Meinung so sprunghaft ändert. Und du arbeitest an einem Lied und willst das fix machen am Konzert und dann, na, das ist jetzt uncool und das war aber noch vorher cool und irgendwie. Aber das ist ja auch Teil einer Erziehung, dass man einfach sagt: „Du, wir haben uns für das entschieden und das machen wir“ (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Ich hab zum Beispiel einmal einen Schüler gehabt, der war einer meiner ersten, der hat schwerste [motorische] *Störungen gehabt.* [...] *Und da hab ich wirklich ein halbes Jahr lang nur solche Sachen gemacht: Körperempfinden und so weiter. Also das war aber schon klar, dass der niemals Kontrabass spielen wird können, ja? Aber ich hab mir gedacht, das tut ihm vielleicht gut.* [...] *Und es ist besser geworden mit der Zeit.* [...]
I: Und für dich war es okay, auch diese Arbeit zu machen?
IP: Ja. Ich meine, solange da niemand gefragt hat, was der spielt, war es egal. Wenn jemand sagt, der muss aber jetzt was können, ja? Das wäre ... (IP 08: Kontrabass)

Konzentration, Flexibilität im Umgang mit Problemen, Durchhaltevermögen, Konsequenz und Körperbewusstsein: Unter den vielfältigen Aussagen der interviewten Instrumentallehrer nehmen diese Eigenschaften eine prominente Stelle ein. Die Beschäftigung mit Musik und das Musizieren werden also als Aktivitäten betrachtet, die positive Persönlichkeitseigenschaften fördern.

Dabei umgehen die Befragten gewissermaßen viele der in der musikpädagogischen Diskussion über Transfereffekte intensiv diskutierten Fragestellungen: ob diese Wirkungen auf die Musik selbst oder auf den Unterricht zurückzuführen sind, inwiefern sie als musikspezifisch bewertet werden können und ob eine solche Argumentation für die Legitimation des Musikunterrichts im Allgemeinen gerechtfertigt und zweckdienlich ist. Sie betrachten eher Musik, das Musizieren, musikalische Tätigkeiten, den Instrumentalunterricht und die Lehrer-Schüler-Beziehung als ein untrennbares Geflecht, das in der Lage ist, sowohl Bedürfnisse zu befriedigen als auch Schüler positiv zu beeinflussen.

Das letzte Zitat zeigt allerdings auch einen heiklen Aspekt dieser pädagogischen Intention auf: Der Lehrer mag bereit sein, seinen Unterricht auf die Förderung persönlicher – und außermusikalischer – Fähigkeiten zu richten. Dies kann aber auch zu Konflikten führen, z. B. wenn eine andere Instanz (die Eltern, die Direktion) diese Einstellung nicht teilt und die Früchte des Unterrichts nur auf der Basis des musikalischen Ergebnisses bewertet.

Vorstellungen von den persönlichkeitsbildenden und gemeinschaftsstiftenden Eigenschaften von Musik

In diesem Abschnitt wurde Musik von den Interviewpartnern als eine persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft beschrieben. Mit Musik wurde aber nicht nur die Musik selbst gemeint, sondern eher ein in der Musikschule entstehendes Geflecht zwischen Musik, Musizieren, musikalischen Tätigkeiten und Instrumentalunterricht, von dem Schüler auf zwei verschiedenen Ebenen profitieren können:

- zum einen, weil es einen Ort für das Erleben von Selbständigkeit und Gemeinschaft darstellt, d. h. einen Ort, an dem die drei von Deci/Ryan identifizierten angeborenen elementaren menschlichen Bedürfnisse (nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit) befriedigt werden können;
- zum anderen, weil sich dadurch persönliche Eigenschaften fördern lassen, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des Lebens nützlich sind (Konzentration, Flexibilität im Umgang mit Problemen, Durchhaltevermögen u. Ä.).

Das Gefühl von Kompetenz und Autonomie wurde von den Befragten stark mit der Qualität des Musizierens und des musikalischen Erlebnisses in Zusammenhang gebracht: gelungenes – aber auch erfüllendes – Musizieren steht also für sie in Kausalbeziehung zu dem Gefühl, eigenständig musizieren zu können. Das Erleben der sozialen Eingebundenheit in musikalische Gemeinschaften wurde sowohl mit der musikalischen als auch mit der persönlichen Entwicklung der Schüler in Verbindung gebracht. Einstimmig sprachen die Befragten die positiven Gefühle an, die im Zusammenhang mit dem Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit entstehen. Hier entpuppten sich also ihre Versuche, diese Funktion der Musik für ihre Schüler erlebbar zu machen, als Initiativen zur Förderung der Schülermotivation, was durchaus im Einklang mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci/Ryan steht.

9.4 Lernerzentrierung jenseits des In-/Formalität-Konzepts. Ein arbeitstechnischer Exkurs

IP: Freude an Musik ist oberstes Gebot. Dass man gerne spielt, dass die Schüler gerne spielen. [. . .] *Dass sie es gerne selber machen, dass sie es gerne hören* (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Freude an Musik ist oberstes Gebot: Wenn es eine Aussage gibt, die alle Befragten – wenngleich manchmal mit Vorbehalt – einstimmig unterschrieben hätten, dann wäre es sicherlich diese gewesen. Alle Interviewpartner verwendeten an irgendeiner Stelle des Gesprächs entweder diese oder eine ähnliche Formulierung, wenn sie versuchten, die Ziele und Grundsätze ihrer musikpädagogischen Tätigkeit in Worte zu fassen. Die Bedeutung dieses Themas wurde von Anfang an in der Inhaltsanalyse der Interviews offensichtlich: Es entstand eine Kategorie, die im Laufe der Analyse immer breiter und differenzierter wurde und dementsprechend verschiedene Bezeichnungen erforderlich machte: von *Freude an Musik*, über *Motivation* und *Motive* bis zur *subjektiven Bedeutung von Musik*.

Parallel dazu entwickelten sich zwei weitere Codes:

– der in Abschnitt 3.1 erwähnte Code *Auf den Schüler eingehen* tauchte hauptsächlich bei der Beschreibung von didaktisch-methodischen Entscheidungen auf und stellte die Gegenposition zu *nach einer Methode unterrichten* dar;
– und im Code *Musik ist. . . /Musik soll sein. . .* legten die Befragten ihre Vorstellungen über das Wesen bzw. die Funktionen von Musik ausführlich dar.

Das Wachstum und die Innendifferenzierung der Kategorie *Motivation* einerseits und ihre inhaltliche Nähe zu den anderen zwei Themenbereichen andererseits bedeuteten eine große arbeitstechnische Herausforderung: Bereits ab der Hälfte des Prozesses von Erhebung/Analyse (siehe 2.5) wurden große Überschneidungen zwischen den drei Bereichen offensichtlich; es war allerdings kaum zu entschlüsseln, wie die Kausalitäten bzw. die Zusammenhänge zwischen den Bereichen standen. Darüber hinaus schien die in dieser Phase der Analyse bereits emergierende – und letztlich bis zur endgültigen Gliederung der Arbeit beibehaltene – inhaltliche Gliederung (*Praktiken* und *Zielvorstellungen*) das Entwirren dieses Konvoluts unmöglich zu machen.

Die Lösung tauchte in Form einer Neuauslegung des Begriffs Lernerzentrierung auf. Wie am Anfang dargelegt, hat dieser Begriff im Diskurs über In-/Formalität im Musiklernen primär eine didaktisch-methodische Konnotation: Als lernerzentriert werden Unterricht bzw. pädagogische Praktiken definiert, bei denen Schüler z. B. Unterrichtsliteratur und Arbeitsweisen mitbestimmen können. Das Ziel der Lernerzentrierung wird insofern im In-/Formalität-Diskurs mit der Orientierung des Unterrichts an dem, was den Lerner „interessiert", gleichgestellt.

In der in der Studie identifizierten Verflechtung zwischen den Themenbereichen *Motivation*, *Auf den Schüler eingehen* und *Musik ist…* offenbarte sich ein völlig anderes – im Hintergrund wirkendes – Prinzip: Den Lerner in den Mittelpunkt des musikpädagogischen Prozesses zu stellen (die Lernerzentrierung) heißt hier nicht, auf der didaktisch-methodischen Ebene die Interessen dieses Lerners zu verfolgen, sondern eher eine offene, wachsame Haltung zu bewahren, Bedürfnisse zu erkennen und dem Lerner Räume für die Befriedigung dieser Bedürfnisse – in Form von Angeboten, die den Funktionen der Musik entsprechen – verfügbar zu machen. In diesem Sinne zeichneten sich bereits hier Aspekte der emergierenden gegenstandsverankerten Theorie ab, die nicht mit der Theorie von In-/Formalität übereinstimmen, was durchaus im Sinne der Intentionen und Erwartungen der vorliegenden Arbeit war (siehe 1.4).

9.5 Fazit: Wenn der Lerner und seine Motive im Zentrum stehen. Vorstellungen von menschlichen Bedürfnissen und den Funktionen der Musik

IP: Die [Interessen meiner Schüler] *sind so unterschiedlich. Also für den einen bedeutet das musikalische Interesse, dass er, weil er neugierig ist und was lernen will. Für den anderen bedeutet es, dass er, keine Ahnung, in der Schule angeben kann: „Ich kann ein Instrument spielen". Für den dritten bedeutet es, der will Musiker werden, der möchte eine Musikerlaufbahn einschlagen.* […] *Andere wollen Hausmusik spielen mit ihrer Familie, wollen ein Bassinstrument lernen* (IP 11: Fagott).

Im pädagogischen Verständnis der befragten Instrumentallehrer konnte eine zweite Zielschiene – neben der Aneignung von musikalischem Können,

Wissen und Verständnis – identifiziert werden: das Erleben der Wirkungen und Funktionen der Musik. Ausgehend von der Annahme, dass elementare menschliche Bedürfnisse Entsprechungen in den Funktionen der Musik finden und somit durch Musik gestillt werden können, versuchen Instrumentallehrer, ihren Schülern diese Funktionen zugänglich zu machen. Der Versuch, auf den Schüler einzugehen, geht also mit einer zweiseitigen Fokussierung einher: einerseits auf die explizit ausgesprochenen oder vermuteten Bedürfnisse des Lerners und andererseits auf die angenommenen Funktionen der Musik.

Eine solche pädagogische Haltung kann durchaus als lernerzentriert bezeichnet werden, geht allerdings über das hinaus, was üblicherweise in dem Diskurs über formales und informelles Musiklernen unter diesem Begriff verstanden wird. Lehrer orientieren sich nämlich nicht direkt an den Interessen des Lerners, sondern eher an den bewussten, unbewussten und sogar nur latenten Motiven, die Schüler haben (können), um sich musikalisch zu betätigen. Die Wirkungen und Funktionen von Musik zu erleben, heißt nach diesem Verständnis auch die potenzielle individuelle Motivation für Musik zu entdecken: „Auf den Schüler einzugehen“, „die Wirkungen und Funktionen von Musik erlebbar zu machen“ und „Schüler zu motivieren“ werden also hier zu verschiedenen Facetten ein und desselben Phänomens.

Welche Wirkungen und Funktionen hat Musik bzw. welche Bedürfnisse kann sie stillen? In der Argumentation der Befragten zeigten sich drei Hauptlinien:

– *Musik als Träger von (emotionalen) Inhalten und Botschaften – Kommunikation:* Musik als Sprache, als ein Mittel, das ermöglicht, mit anderen – vorrangig auf einer emotionalen Ebene – zu kommunizieren.
– *Musik als Sprache des Herzens – Affektgestaltung:* Musik als Vehikel der symbolischen Affektgestaltung, als ein Medium, das ermöglicht, mit den zum Teil gewaltsamen, im Menschen schlummernden emotionalen Kräften in Kontakt zu kommen und sie auf eine nicht bedrohliche Art auszuleben.
– *Musik als persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft – Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit und die Förderung positiver Persönlichkeitseigenschaften:* Musik als eine Kraft, die persönliches und gemeinschaftliches Wachstum vorantreibt, als ein Raum für

die Entfaltung und das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit und die Förderung von Persönlichkeitseigenschaften, die für eine erfolgreiche Bewältigung der Herausforderungen des Lebens wesentlich sind (siehe Abb. 28).

Das Erleben dieser drei Funktionen/Wirkungen von Musik ist also die Grundlage der potenziellen Entfaltung von musikbezogener Motivation. Freude an Musik stellt sich für die Befragten dann ein, wenn das Individuum durch Musik

– mit anderen kommuniziert,
– seinem emotionalen Innenleben eine erlebbare Gestalt verleiht,
– Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erlebt und/oder
– positive Persönlichkeitseigenschaften entwickelt, die für die Lebensbewältigung wesentlich sind.

Der Erfolg dieses Unterfangens wird für die Befragten durch den Grad der Motivation des Lerners sichtbar: Wirken Schüler (zunehmend) intrinsisch motiviert, dann bedeutet das, dass sie die Schnittstellen zwischen den Funktionen von Musik und ihren individuellen Bedürfnissen (ihren Motiven) entdeckt haben und somit Musik für sich nützen können. Damit ist die Basis für eine selbstbestimmte – nach Deci/Ryan: ins Selbstkonzept integrierte –, womöglich sogar langfristige Beschäftigung mit Musik gelegt.

Ein paar Hinweise seien an dieser Stelle angebracht: Zunächst einmal muss verdeutlicht werden, dass mit Musik nicht nur die Musik selbst gemeint ist, sondern das rund um den Musikschulunterricht entstehende Zusammenspiel von Musik, Musizieren, musikalischen Tätigkeiten und Instrumentalunterricht. Bedürfnisse durch Musik zu befriedigen kann also hier z. B. heißen, dass diese Bedürfnisse durch Aktivitäten befriedigt werden, die im Zusammenhang mit der musikalischen Tätigkeit stehen und nicht durch die musikalische Tätigkeit selbst (Gespräche im Instrumentalunterricht, gemeinsame Ausflüge mit der Blaskapelle u. Ä.). Die Frage, ob manche dieser Funktionen und Wirkungen durch andere, nicht musikalische Tätigkeiten erlebbar wären, spielt in den Aussagen der Befragten eine untergeordnete Rolle.

Darüber hinaus ist zu präzisieren, dass diese Erkenntnisse das „Destillat" der Aussagen aller Interviewpartner – und folglich weder individuelle Meinungen noch eine einstimmig vertretene Position – darstellen. Unter-

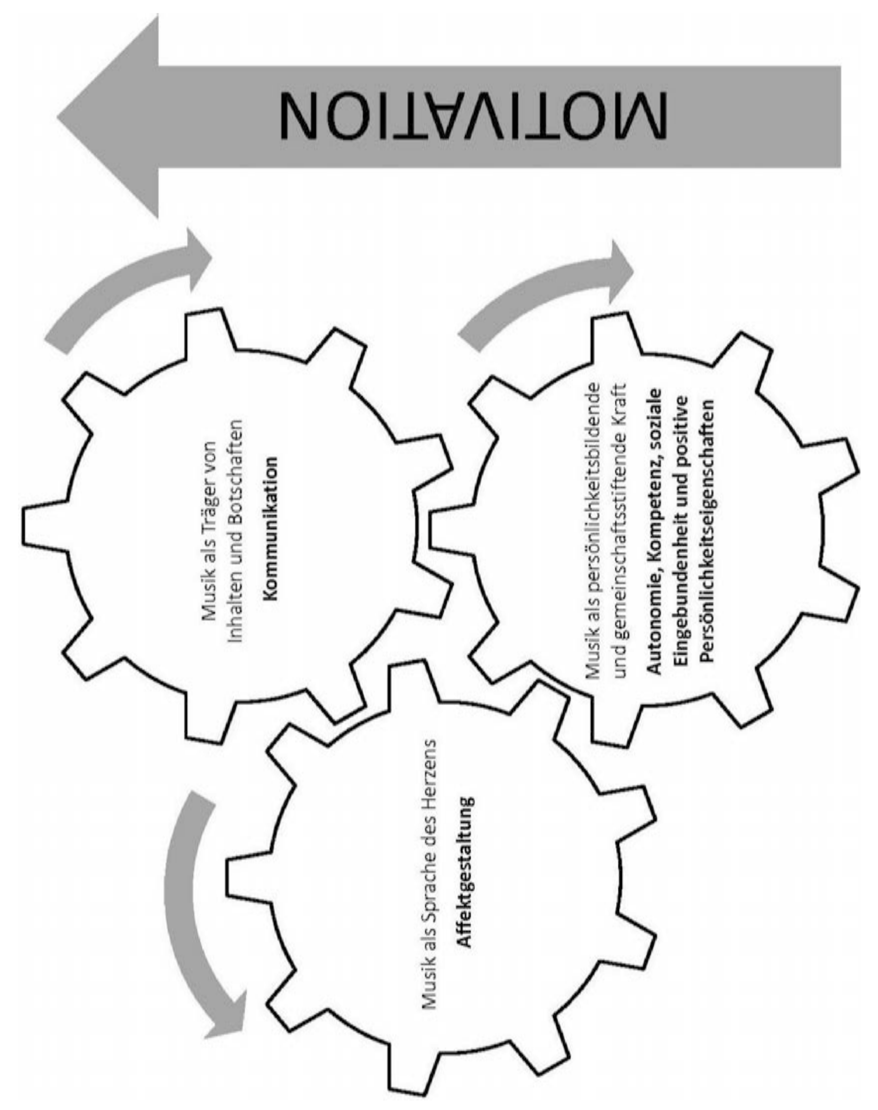


Abbildung 28: Funktionen von Musik/Menschliche Bedürfnisse: Vorstellungen von musikbezogener Motivation

schiede im pädagogischen Verständnis der einzelnen interviewten Musikschullehrer bestehen hier natürlich nicht nur im Maß der intendierten Lernerzentrierung, sondern auch – und ganz wesentlich – bei den Vorstellungen von menschlichen Bedürfnissen sowie den Wirkungen und Funktionen der Musik. Alle Befragten mögen also im Gespräch erwähnt haben, dass sie Wert auf die Freude an Musik legen bzw. dass sie versuchen, auf ihre Schüler einzugehen. Für manche war aber dies das zentrale Thema des Gesprächs, für andere eher eine Randbemerkung. Manche fokussierten sich in ihren Darstellungen auf die Problematik der musikalischen Kommunikation (Texttreue, Wirkung auf Publikum usw.); andere dagegen thematisierten vor allem die Förderung positiver Persönlichkeitseigenschaften, die Gemeinschaft oder die emotionale Regulation. Es bestanden also große Unterschiede sowohl in der Gewichtung der Lernerzentrierung im Rahmen des musikpädagogischen Verständnisses als auch in der Gewichtung der einzelnen Bereiche, die nach diesem Modell das „System der Lernerzentrierung" ausmachen.

Als Letztes wäre zu klären, dass die für die Darstellung der Ergebnisse verwendete Unterteilung der Funktionen und Wirkungen der Musik eine Abstraktion darstellt und demnach nicht direkt das Interviewmaterial widerspiegelt. Die Überschneidungen zwischen den einzelnen Bereichen – z. B. der bereits angesprochene Zusammenhang zwischen musikalischem Ausdruck und Affektgestaltung – waren nicht nur inhaltlich evident, sondern wurden auch von den Interviewpartnern wiederholt thematisiert. Darauf sollen die in der Abb. 28 verwendeten Zahnräder hindeuten: Die für den Mechanismus der musikalischen Motivation relevanten Aspekte wirken nicht nur isoliert und für sich, sondern haben die Möglichkeit, einander in Bewegung zu setzen und zu potenzieren.

10 Die Partizipation in musikalischen *communities of practice.* Situierte Vorstellungen von Musik und Musikpraxis

Die vorhergehenden Kapitel haben gezeigt, dass die Befragten die Musikschularbeit für sich unterschiedlich definieren und unterschiedlich gestalten: Manche betrachten den Instrumentalunterricht als Kernort des musikalischen Lehr-/Lernprozesses, für andere stehen eher die Projekte und Ensembles im Mittelpunkt; manche legen Wert auf explizites musikalisches Wissen (die Notenschrift, Lernaktivitäten mit systematischem und propädeutischem Charakter), andere auf implizites Wissen (Spiele nach Gehör, unsystematische Lernaktivitäten). Es hat sich also bestätigt, dass in Bezug auf die Wissensvermittlung zwei Positionen identifizierbar sind, die – als Rahmen eines Kontinuums – ermöglichen, den Umgang der Befragten zu verorten und zu vergleichen (im Sinne von formaleren und informelleren Zugängen).

Im Kapitel 9 wurde deutlich, dass solche Entscheidungen nicht beliebig sind, sondern mit den Vorstellungen von musikbezogener Motivation – d. h. den Vorstellungen von den Wirkungen und Funktionen der Musik zum einen und den entsprechenden menschlichen Bedürfnissen zum anderen – zusammenhängen. Organisiert z. B. ein Musikschullehrer regelmäßig Probenwochenenden – typisch informelle Lernsituationen –, dann kann das also nicht nur mit einer informellen Vorstellung der musikalischen Wissensvermittlung zusammenhängen, sondern auch mit einer Vorstellung der Musik als gemeinschaftsstiftende Kraft, die das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit der Schüler stillen kann. Die eher informelle Lernsituation des Probenwochenendes kann also zwei Ziele verfolgen: die Aneignung von – vorrangig implizitem – musikalischem Wissen und die Motivation der Schüler durch das Erleben der gemeinschaftsstiftenden Funktion von

Musik. Genauso kann es sich im Fall formaler Zugänge verhalten: Ein Lehrer, der z. B. die Unterrichtsliteratur selbst bestimmt, kann damit eigentlich versuchen, seinem Schüler die Kraft der Musik als Mittel der emotionalen Selbstregulation erlebbar zu machen. Sein Handeln als lehrerzentriert zu bezeichnen, stellt also letztlich eine erhebliche Reduktion dar.

Bei der Thematik der Motivation werden also die Grenzen der Theorie über In-/Formalität im musikalischen Lernen offensichtlich. Die Begriffe *formal* und *informell* – als Eckpunkte eines multidimensionalen Kontinuums verstanden – mögen sich für die Klärung und Darstellung der Vermittlungspraktiken und der Vorstellungen von musikalischem Wissen in der Musikschularbeit als nützlich erwiesen haben; sie erschöpfen sich aber an dieser Stelle. Die für das musikpädagogische Selbstverständnis der Musikschullehrer wesentliche Dimension der musikbezogenen Motivation kann damit nicht angemessen erfasst werden.

Ähnlich ist die Sachlage bei der Dimension der Partizipation in musikalischen *communities of practice*: die dritte Schiene der Zielsetzungen der Musikschularbeit, die bei den Befragten identifiziert wurde. Diese Schiene wird in diesem Kapitel folgendermaßen behandelt: In Abschnitt 10.1 wird die diesem Kapitel zugrunde liegende Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger übersichtsweise dargestellt; in Abschnitt 10.2 wird die Emergenz der Kategorie im Datenmaterial rekonstruiert und ihre Bedeutung im Rahmen dieser Arbeit geklärt; der Abschnitt 10.3 bringt den – bereits in anderen Kapiteln thematisierten – Umgang der Befragten mit Lernwelten mit musikalischen *communities of practice* in Verbindung, während der Abschnitt 10.4 die Rolle der Partizipation der Interviewpartner in *communities* und ihrer Reflexivität gegenüber diesen *communities* hinsichtlich ihrer musikpädagogischen Tätigkeit in der Musikschule analysiert.

10.1 Die Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger. *Communities of practice* als soziale Wissensstrukturen

Communities of practice und ihre Allgegenwärtigkeit

Der Begriff *communities of practice*[1] wurde von der Anthropologin Jean Lave und dem Sozialforscher Etienne Wenger eingeführt, um die Struktu-

[1] Der Begriff *communities of practice* wird ins Deutsche gelegentlich mit *Praxisgemein-*

ren zu beschreiben, die *apprenticeship* – also die Ausbildung und das Lernen von Lehrlingen – ermöglichen. Lave/Wenger untersuchten die Lernprozesse von angehenden Hebammen, Schneidern, Marinesteuermännern, Fleischabteilungsmitarbeitern und sogar von Neulingen in Selbsthilfegruppen für trockene Alkoholiker. Sie stellten dabei fest, dass eine große Gemeinsamkeit zwischen diesen sonst absolut divergierenden Gruppierungen besteht, nämlich die Existenz von Gemeinschaften, die als „lebendiger Lehrplan" für den Lehrling fungieren. Diese Gemeinschaften bezeichneten sie als *communities of practice* (vgl. Lave/Wenger 2008).

Anfangs betrachteten die zwei Forscher *communities of practice* als außerordentliche Strukturen, die nur in bestimmten Lernsituationen – Lernen *on the job*, Meister-Lehrling-Beziehungen u. Ä. – zu finden sind. Nach der Ausarbeitung der Theorie wurde aber deutlich, dass *communities of practice* ein viel verbreiteteres Phänomen waren als ursprünglich angenommen. Es stellte sich heraus, dass das Lernen in *communities of practice* weniger eine pädagogische Praxis als eine Lerntheorie bedeutete, anhand derer sich unterschiedliche Lernsituationen – also auch z. B. das Lernen in formalen Lerneinrichtungen – beleuchten lassen.

> [. . .] *communities of practice are everywhere. They are a familiar experience, so familiar perhaps that it often escapes our attention. Yet when it is given a name and brought into focus, it becomes a perspective that can help us understand our world better. In particular, it allows us to see past more obvious formal structures such as organizations, classrooms, or nations, and perceive the structures defined by engagement in practice and the informal learning that comes with it* (Wenger 2006).

Nach Wenger gehört also jeder von uns zu verschiedenen *communities of practice* (vgl. Wenger 2008 S. 6 f.). Wir haben z. B. bei unserer Arbeit mit der Einführung eines neuen Computersystems zu kämpfen und beratschlagen uns darüber mit jenen Kollegen, die auch Probleme damit haben. Wir

---

schaften oder *Arbeitsgemeinschaften* übersetzt. Allerdings werden in der Umgangssprache diese zwei Begriffe auch für Gruppierungen verwendet, die nicht im Sinne der Theorie des *situierten Lernens* als *community of practice* gelten, wie z. B. ärztliche und therapeutische Praxisgemeinschaften und professionelle Arbeitsgemeinschaften. Um einer begrifflichen Verwirrung zu entkommen, wird hier – wie auch im Großteil der deutschsprachigen pädagogischen Literatur – die englische Bezeichnung beibehalten.

sind womöglich Mitglieder einer Bürgerinitiative, die versucht zu verhindern, dass eine große Autostraße durch unsere Wohngegend gebaut wird, und tauschen mit den betroffenen Nachbarn Informationen (Zeitungsartikel, Gerüchte, öffentliche Aussagen von Politikern u. Ä.) aus. Wir wollen wieder singen und beginnen, die Proben des örtlichen Chors zu besuchen. Wir fahren ein Mal im Jahr zum Yogawochenende aufs Land und treffen dort Gleichgesinnte, mit denen wir über Ayurveda-Ernährung und Entspannungstechniken reden können. Wir versuchen, in den zigfachen Internetforen zum Thema Kindererziehung die Zauberformel zu finden, um unser Neugeborenes zum Schlafen zu bringen. Wenger beschreibt solche Sachverhalte folgendermaßen:

Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger 2006).

In wenigen Worten: Wir haben Interessen und Probleme, die wir mit anderen teilen, treten in Kontakt mit diesen anderen, um mehr darüber zu erfahren bzw. Lösungen zu finden, entwickeln dann sowohl einen gemeinsamen Fundus an Wissen als auch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und des Zusammenhalts und generieren somit *communities of practice*.

Die Domäne, die Gemeinschaft, die Praxis: Drei Kernmerkmale von communities of practice

Ein Problem bzw. eine Leidenschaft teilen, Wissen generieren, regelmäßig interagieren: Damit sind bereits die drei Eigenschaften genannt, die *communities of practice* von anderen Gemeinschaften unterscheiden. Nach der Theorie des situierten Lernens kann eine Gruppe von Menschen nur als *community of practice* bezeichnet werden, wenn die folgenden drei Merkmale zu beobachten sind (vgl. Wenger 2006, Wenger et al. 2002 S. 27):

– Eine *Domäne*: Die Mitglieder einer *community of practice* verbindet nicht nur Freundschaft oder soziale Zugehörigkeit, sondern ein konkretes gemeinsames Interesse bzw. ein gemeinsames Problem. Die Domäne bestimmt, worum es der *community of practice* eigentlich geht. Wenger bezeichnet die Domäne als ein gemeinsames Unternehmen (*joint enterprise*), das von den Mitgliedern einer *community of practice* definiert

und stets neu verhandelt wird (vgl. Wenger 2008 S. 77 ff.). Dieses Interessensgebiet mag für Außenstehende leicht erkennbar sein (z. B. indische Lebensphilosophie, Chorsingen) oder auch schleierhaft: Manche Domänen sind einfache Anliegen, die nur für die Mitglieder der Gemeinschaft relevant sind (z. B. mit einem unpraktischen Computersystem oder einem unruhigen Neugeborenen zurechtzukommen). Ob offensichtlich oder nicht: Nur die Domäne gibt den Aktionen der Mitglieder einer *community of practice* eine Bedeutung und nur wenn sie ein gemeinsames Verständnis dieser Domäne teilen, können sie unterscheiden, was für die *community* relevant ist und was nicht.

– Eine *Gemeinschaft*: Die Gemeinschaft ist das soziale Gefüge des Lernens. Eine *community of practice* kann nur funktionieren – d. h. eine lebendige, relevante, sich ständig erneuernde Praxis generieren –, wenn ihre Mitglieder miteinander reden, sich gegenseitig unterstützen und Aktivitäten gemeinsam unternehmen. *Communities of practice* bauen auf einem System von Beziehungen auf, das Lernen ermöglicht und ein Gefühl des Zusammengehörens fördert.
– Eine *Praxis*: Durch die regelmäßige Interaktion der Mitglieder entsteht über die Zeit in der *community* eine erkennbare Praxis: ein Fundus an tradierten Geschichten und geteilten Erfahrungen, Werkzeuge für die Domäne (Dokumente, Instrumente usw.), Wege, um Probleme zu lösen, Kompetenzen, eine gemeinsame Sprache, ein typischer Dresscode, Routinen, Sensibilitäten, Haltungen u. Ä. Etienne Wenger, Richard McDermott und William M. Snyder bezeichnen dies als „eine Art Mini-Kultur“, die die *community of practice* zusammenbindet und sich auf unterschiedliche Weisen manifestieren kann (vgl. Wenger et al. 2002 S. 38 f.). Die *community of practice* generiert Wissen: ein gemeinsames, immer wachsendes Repertoire an Ressourcen, die für das kompetente Handeln innerhalb der *community* – und somit auch für die individuelle Entwicklung in Bezug auf das Interessensgebiet – unerlässlich sind (siehe Abb. 29).

Whereas the domain denotes the topic the community focuses on, the practice is the specific knowledge the community develops, shares, and maintains. [. . .] *This body of shared knowledge and resources enables the community to proceed efficiently in dealing with its domain. When they function well together, these three*

elements make a community of practice an ideal knowledge structure – *a social structure that can assume responsibility for developing and sharing knowledge* (Wenger et al. 2002 S. 27. Hervorhebung im Original).

Domäne	Gemeinschaft	Praxis
• Worum geht es? • Gibt den Aktionen eine Bedeutung	• Wie funktioniert es? • Soziales Gefüge des Lernens	• Welche Ressourcen bringt es hervor? • Wissen, Einstellungen, Handlungsweisen, Werkzeuge u. Ä.

Abbildung 29: Die drei Kernmekmale von communities of practice

Communities of practice sind also soziale Wissensstrukturen, die eine Domäne umkreisen, von einer Gemeinschaft getragen werden und eine Praxis generieren: Die Domäne verleiht den Aktionen der Mitglieder der *community* Bedeutung; die Gemeinschaft ist das soziale Gefüge, in dem sich das Leben der *community* abspielt; und die Praxis entsteht aus der Summe der Ressourcen (Wissen, Einstellungen, Handlungsweisen, Werkzeuge usw.), die die *community* hervorbringt.

Verschiedene Rollen in communities of practice

Obwohl die Interaktion zwischen den Mitgliedern und die Teilhabe aller Mitglieder am Leben der *community* Wesensmerkmale aller *communities of practice* sind, bedeutet das lange nicht, dass alle Mitglieder der *community* bei allen Aktivitäten auf dieselbe Art und Weise und im selben Ausmaß beteiligt sind. *Communities of practice* sind keineswegs homogen: Wenn ich mich z. B. entscheide, das Singen wieder aufzunehmen und die Proben des örtlichen Chors zu besuchen, bin ich in einer ganz anderen Position als jene, die seit Jahrzehnten im Chor singen und noch Geschichten über die früheren Chorleiter und die vergangenen Konzerte erzählen können. In dieser *community* bin ich ein Neuling: Ich darf an den Proben teilnehmen und bin eventuell auch eingeladen, danach mit den anderen etwas trinken zu gehen; ich werde aber höchstwahrscheinlich immer wieder „falsch“ singen, Witze nicht verstehen und unpassende Konversationsthemen wählen. Kurz: Ich werde bald merken, dass ich das Repertoire der *community of practi-*

ce nicht beherrsche. Damit stehe ich aber wahrscheinlich nicht alleine da: Manche werden jedes Mal zur Probe kommen, manche werden regelmäßig fehlen; manche werden deswegen ein schlechtes Gewissen haben, manche nicht; und neben den Gründungsmitgliedern gibt es vielleicht auch engagierte „Junge", die Kernrollen erfüllen (z. B. Noten kopieren, die Proben koordinieren), aber sich womöglich über andere Sachen als die „Alten" lustig machen. In der *community of practice* des Chors werden also verschiedene Formen und Stadien der Partizipation zu beobachten sein, und jedes Chormitglied wird eine einzigartige individuelle Identität innerhalb der *community* entwickeln und pflegen.

Communities of practice haben also keine klare Rollenverteilung zwischen Führungspersönlichkeiten und Anhängern, weisen also keine hierarchischen Strukturen im engen Sinne auf. Wenger et al. bezeichnen die Rollenverteilung in *communities of practice* als eine von der *community* legitimierte „Führungsökologie" (*ecology of leadership)* und meinen damit ein System, in dem einzelne Mitglieder von der *community of practice* mit verschiedenen Kernaufgaben – sei es implizit oder ausgesprochen – betraut werden (vgl. Wenger et al. 2002 S. 36).

Leadership in a community of practice can be very diverse, including community organizers, experts and 'thought leaders', pioneers, administrators, and boundary spanners. Roles may be formal or informal. They may be concentrated in a small subgroup or widely distributed. But in all cases, those who undertake leadership roles must have internal legitimacy in the community (Wenger et al. 2002 S. 36).

Die Struktur einer *community of practice* kann man sich als ein System ineinanderfließender konzentrischer Kreise vorstellen (siehe Abb. 30):

– Die *Kerngruppe* der *community of practice* bilden jene Mitglieder, die bei allen Prozessen der *community* in vollem Ausmaß beteiligt sind und darin führende Rollen übernehmen.
– Ein weiterer, vom Zentrum etwas fernerstehender Kreis umfasst jene Mitglieder, die regelmäßig an Aktivitäten teilnehmen und am Leben der *community* klarerweise teilhaben, allerdings nicht in dem Ausmaß und mit der Intensität der Kerngruppe: Diese ist die *aktive Gruppe* der *community of practice*.
– An dritter Stelle steht die größte Gruppe von *community*-Mitgliedern: die

periphere Gruppe, die das Leben der *community of practice* verfolgt und an Aktivitäten unregelmäßig und nicht unbedingt mit großem Einsatz teilnimmt. Die Rolle dieser Gruppe für die Entwicklung der *community* darf nicht unterschätzt werden: Diese Menschen mögen „an der Seitenlinie“ der *community* stehen; sie sind allerdings viel mehr als passive Beobachter und stellen eine ganz wichtige Quelle von Erneuerungsimpulsen für die *community* dar.
- Des Weiteren gibt es Menschen, die nur gelegentlich in Kontakt mit der *community* treten, aber doch Interesse an ihrer Praxis haben, z. B. weil sie auf der einen oder anderen Weise davon betroffen sind: Diese sind die *Nachbarn* der *community of practice* (vgl. Wenger et al. 2002 S. 55 ff.).

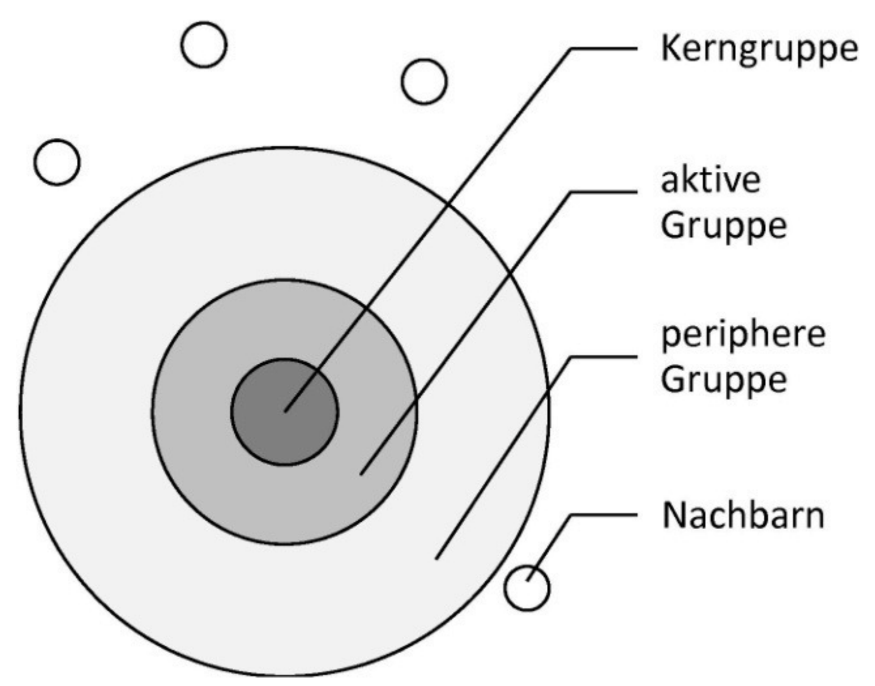


Abbildung 30: Verschiedene Rollen in communities of practice

Zusammenfassend: Mitglied einer *community of practice* ist jeder, der am Leben der *community* aktiv teilnimmt; daran, ob er als zentrale Figur, als aktiver Teilnehmer oder eher „am Rande“ teilhat, ist es möglich, seine Ver-

ortung im konzentrischen System der *community of practice* zu erkennen. Die Partizipation stellt also hier den bestimmenden Faktor dar: den Grad der Teilnahme und Teilhabe am Leben der *community of practice*.

Situiertes Lernen: Partizipation und die Konstruktion von Identitäten in communities of practice

Wenn *communities of practice* Wissenssysteme sein sollen, dann ergibt sich daraus, dass der Grad der Partizipation mit der Aneignung des für die *community* relevanten Wissens – d. h. mit dem Lernen – korrelieren muss. Es wurde bereits erwähnt, dass jede *community of practice* für die Domäne relevantes Wissen generiert und dass nur die Domäne den Aktionen der Mitglieder einer *community* Bedeutung verleiht: Der Gesangsstil eines Chors ist in einem anderen Chor absolut verpönt; die Sprache, der ich mich bediene, um mich mit anderen Müttern im Internet auszutauschen, kann ich nicht verwenden, wenn ich mit Arbeitskollegen über das Computersystem rede; der Dresscode des Yogaseminars ist bei den Treffen der Bürgerinitiative nicht angemessen. Erst wenn ich all dies weiß und einsetze (wenn ich den Gesangsstil, die Sprache, den Dresscode beherrsche), kann ich innerhalb der einzelnen *communities of practice* angemessen handeln und als volles Mitglied anerkannt werden.

Genau dies ist gemeint, wenn *communities of practice* als „lebendiger Lehrplan“ bezeichnet werden und das Lernen darin als situiertes Lernen definiert wird: Das, was Menschen innerhalb einer *community of practice* lernen können (der „Lehrplan“), ist in der *community* als lebendige Praxis vorhanden und kann nur durch die Partizipation an dieser Praxis gelernt werden. Lave/Wenger gehen an dieser Stelle noch einen Schritt weiter und behaupten, dass die Theorie des situierten Lernens die Möglichkeit eines allgemeinen – d. h. nicht in *communities* situierten – Wissens grundsätzlich infrage stellt: Da Fakten und Kompetenzen nur hinsichtlich einer Domäne und einer Gemeinschaft Bedeutung erlangen können, ist jedes Curriculum *essentially situated* [and] *thus characteristic of a community* (Lave/Wenger 2008 S. 97). Die Theorie der *communities of practice* bringt also die Komplexität und Kontextualität von Wissen in den Vordergrund.

Knowledge involves the head, the heart, and the hand; inquiry, interactions, and craft. Like a community, it involves identity, relationships, and competence; mean-

ingfulness, belonging, and action. A community of practice matches that complexity (Wenger et al. 2002 S. 45).

Wie funktioniert dann das Lernen in *communities of practice*? An den oben beschriebenen Beispielen wurde bereits deutlich, dass der Grad der Partizipation nicht statisch, sondern dynamisch ist. Die konzentrischen Kreise einer *community of practice* sind in permanenter Bewegung; ihre Grenzen sind fließend und (meistens) durchlässig.

[...] *successful communities build a fire in the center of the community that will draw people to its heat* (Wenger et al. 2002 S. 58).

Eine funktionierende *community of practice* zieht ständig neue Mitglieder an, die in die *community* und ihre Führungsökologie hineinwachsen: Menschen, die ursprünglich an der Peripherie standen, beginnen die Praxis der *community* zu verstehen, mitzuleben, zu verinnerlichen; sie werden in dieser Praxis immer kompetenter und dürfen dann darin wichtigere Aufgaben übernehmen; sie finden die für sie passenden Rollen und werden in diesen Rollen von der *community* bestätigt. Kurz: Sie bewegen sich von der *legitimate peripheral participation* – der von der *community of practice* legitimierten peripheren Teilnahme und Teilhabe am Leben der *community* – zur vollen Partizipation. Demzufolge stellen in der Theorie des situierten Lernens das Lernen, d. h. die Aneignung von Wissen und Können, und die Partizipation, d. h. die Teilnahme und Teilhabe am Leben einer *community of practice*, zwei Seiten derselben Medaille dar.

[Legitimate peripheral participation] *concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills* (Lave/Wenger 2008 S. 29).

Ein wichtiger Hinweis sei an dieser Stelle angebracht: Die bereits beschriebene konzentrische Struktur der *community of practice* und der Begriff der *legitimate peripheral participation* rufen häufig die Assoziation einer Bewegung von außen nach innen – von der Peripherie ins Zentrum – hervor. Lave/Wenger vertreten allerdings eine andere Sichtweise: Der Begriff der Peripherie soll vor allem deutlich machen, dass Newcomer von der *com-*

munity of practice nicht nur geduldet werden, sondern legitimiert sind, dass die *community* für sie zugänglich und offen ist, dass sie in einer Beziehung mit der *community* stehen und für die *community of practice* relevant sind. Außerdem stellt die Entwicklung von Neulingen innerhalb einer *community* nicht unbedingt eine Bewegung von der Peripherie ins Zentrum dar. Natürlich stehen vor allem Newcomer an der Peripherie und Oldtimer im Mittelpunkt einer *community*. Wenn aber Newcomer mit der Zeit Oldtimer werden, werden sie nicht zwingend führende Oldtimer, d. h. Teil der Kerngruppe der *community*: Es ist durchaus möglich, dass ich jahrelang in einem Chor singe und von der *community of practice* des Chors als Mitglied anerkannt werde, ohne dass ich zentrale Aufgaben in dieser *community* übernehme. Deswegen unterscheiden Lave/Wenger nicht zwischen peripherer und zentraler, sondern zwischen peripherer und voller Partizipation (vgl. Lave/Wenger 2008 S. 35 ff.).

Entscheidend für den Prozess der Partizipation ist auch die allmähliche Entstehung einer Identität, die im Einklang mit der Rolle innerhalb der *community of practice* steht. Während ich mich mit anderen Müttern im Internet über die Entwicklung meines Babys austausche, werde ich nicht nur Mitglied dieser *community of practice*, sondern baue auch eine bestimmte „Mutter-Identität" auf: Ich integriere das Wissen, die Umgangsformen, die Denkweisen dieser *community of practice* auf eine ganz individuelle Weise in meine Identität und trage diese fortan mit mir, in meinem gesamten Handeln, sei es im größeren oder im kleineren Ausmaß. In diesem Sinne können *communities of practice* als identitätsgenerierende Systeme bezeichnet werden: Indem sie Lernen ermöglichen und unser Handeln in ein soziales System einbetten, stellen sie die Basis dar, auf der Identität konstruiert und ausgelebt werden kann (vgl. Wenger 2008 S. 143 ff.).

Activities, tasks, functions, and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning. These systems of relations arise out of and are reproduced and developed within social communities, which are in part systems of relations among persons. The person is defined by as well as defines these relations. Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by theses systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities (Lave/Wenger 2008 S. 53).

Eine solche Sicht macht also klar, dass Identität, Wissen und soziale Zugehörigkeit nicht nur zusammenhängen, sondern einander auch bedingen.

Communities of practice als dynamische Strukturen

Wie bereits in den vorherigen Beispielen angedeutet, nehmen *communities of practice* unterschiedliche Formen ein. Eine *community of practice* kann aus vier Arbeitskollegen bestehen, die mit demselben Computersystem zu kämpfen haben, oder aus tausenden von Müttern, die dieselben Internetseiten nachschlagen. Sie kann kurzlebig sein und sich z. B. auflösen, wenn die Probleme mit dem Computersystem gelöst sind, oder über die Jahrzehnte bestehen und unterschiedliche Formen annehmen, wie z. B. die *community of practice* der Yoga-Interessierten. Sie kann entweder auf einer lokalen Ebene (als isolierte, kleine *community*) oder auf einer globalen Ebene (als großes Konglomerat kleinerer „sub- *communities*") ihre Wirkung entfalten: Die globalen Medien haben z. B. die Entstehung von *communities of practice* gefördert, die vorrangig über das Internet kommunizieren und eine gemeinsame Praxis pflegen, obwohl sich ihre Mitglieder nie persönlich treffen. Eine *community of practice* kann sich innerhalb einer Organisation (z. B. einer Klasse, einer Abteilung) entwickeln oder die institutionellen Grenzen überschreiten (wie z. B. die *scientific communities*). Sie kann spontan entstehen oder gezielt ins Leben gerufen werden (z. B. um die öffentliche Aufmerksamkeit für ein Problem zu erregen). Sie kann anerkannt bzw. sogar institutionalisiert sein oder so natürlich und unauffällig im Hintergrund wirken, dass sie nicht einmal von ihren Mitgliedern als Gemeinschaft wahrgenommen wird. Und sie kann entweder Menschen mit demselben Hintergrund verbinden (z. B. Arbeitskollegen) oder auch rund um ein für die Betroffenen so relevantes Problem emergieren (z. B. die Schlafprobleme eines Babys, der Bau einer großen Autostraße durch eine Nachbarschaft), dass diese bereit sind über alles hinwegzusehen, das sie sonst trennt.

Communities of practice sind also dynamische Strukturen: Sie sind ständig in Bewegung und ihre Praxis ist ständig in Veränderung. Wenn neue Mitglieder in den Kern der *community of practice* gelangen, ersetzen sie auch die Älteren, was häufig mit einem Wandel im Leben der *community* einhergeht. Die Praxis und die Domäne einer *community of practice* werden

also immer wieder durch Verhandlungsprozesse innerhalb der *community* neu definiert.

Participation is always based on situated negotiation and renegotiation of meaning in the world (Lave/Wenger 2008 S. 51).

Dieser Umstand erklärt die Relevanz der peripheren Gruppenmitglieder für die *community of practice*: Nur durch die von Newcomern mitgebrachten neuen Ideen, kann sich eine *community* erneuern, ihr Wissen auf neuestem Stand halten, für alte Mitglieder wichtig und für neue attraktiv bleiben und letztlich weiter existieren. Die Wege der Partizipation der *community*-Mitglieder sind also nicht nur für die beteiligten Individuen, sondern auch für die *community* von Bedeutung. Da *communities of practice* grundsätzlich auf freiwilliger Basis entstehen, können sie sich nicht leisten irrelevant zu werden: In dem Moment, wo das passiert, ist die Auflösung der *community* nicht mehr fern.

Dass solche Wege der Partizipation innerhalb einer *community of practice* auch Spannungen mit sich bringen, versteht sich von selbst: Einige Autoren haben vor der Gefahr der Romantisierung von *communities of practice* gewarnt und darauf hingewiesen, dass die Machtverhältnisse innerhalb einer *community* durchaus dafür sorgen können, dass Partizipation behindert wird. Oldtimer und Newcomer einer *community of practice* sind aufeinander angewiesen, stellen aber auch füreinander eine potenzielle Bedrohung dar (vgl. Lave/Wenger 2008 S. 100 ff., Smith 2003, 2009).

[. . .] *even when submissive imitation is the result, learning is never simply a matter of the 'transmission' of knowledge or the 'acquisition' of skill; identity in relation with practice, and hence knowledge and skill and their significance to the subject and the community, are never unproblematic. This helps to account for the common observation that knowers come in a range of types, from clones to heretics* (Lave/Wenger 2008 S. 116).

In diesem Sinne ist der Aspekt der Legitimierung für die individuelle Entwicklung der neuen Mitglieder einer *community* enorm relevant, wichtiger sogar als die Lehre im engen Sinne. Nur wenn Oldtimer bereit sind, die Praxis der *community of practice* für die Menschen an der Peripherie zugänglich zu machen, besteht für Neulinge die Chance zu lernen, sprich: diese Praxis zu erschließen und daran zu partizipieren. Gelingt ein solcher

Austausch, oder genauer: Schafft die *community* jene Atmosphäre der Kollegialität, des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung, die überhaupt den Austausch zwischen dem Alten und dem Neuen ermöglicht, dann wird sie zu einer wesentlichen sozialen Kraft für die Generierung, die Weitergabe und – ganz wichtig – die Vergegenwärtigung und Verkörperung von Wissen.

A community's practice explores both the existing body of knowledge and the latest advances in the field. As a product of the past, it embodies the history of the community and the knowledge it has developed over time. [...] *At the same time, the practice is oriented to the future: It provides resources that enable members to handle new situations and create new knowledge* (Wenger et al. 2002 S. 38).

In wenigen Worten: *Communities of practice* sind nicht nur Wissenssysteme, sondern auch dynamische soziale Strukturen. Während Menschen innerhalb der *community* ihre individuellen Wege der Partizipation gehen, bewegt sich die *community* selbst: Eine neue Gemeinschaft entsteht, die Praxis verändert sich, die Domäne wird neu definiert. Und so können *communities of practice* aufblühen wie auch verblühen. Wenger unterscheidet diesbezüglich zwischen verschiedenen Entwicklungsstadien von *communities* mit typischen Aktivitäten: von der potenziellen *community of practice*, bei der Menschen mit ähnlichen Problemen, aber ohne eine gemeinsame Praxis, beginnen, sich zu finden und ihre Gemeinsamkeiten zu entdecken; über die aktive *community*, deren Menschen gemeinsame Aktivitäten unternehmen und Artefakte hervorbringen; bis hin zur einprägsamen, erinnerungswürdigen *community*, die vor allem in den Geschichten und den Erinnerungsstücken der Mitglieder weiterlebt (vgl. Wenger 1998 S. 3).

Communities of practice entwickeln sich also über die Zeit und übernehmen je nach Entwicklungsstadium für die Betroffenen verschiedene Funktionen. Eine *community* in voller Blüte kann den zentralen Referenten im Leben vieler Menschen darstellen; wenn sie sich auflöst, dann bleibt die Erinnerung daran, wie auch der Beitrag, den die *community* für die Entwicklung der individuellen Identitäten dieser Menschen leistete.

Die Theorie des situierten Lernens und ihre Konsequenzen für die Pädagogik

Die Theorie des situierten Lernens stellt Bilder vom Lernen als primär innenpsychologisches Phänomen infrage und situiert jedes Lernen in einem sozialen Gefüge (der *community of practice*), das Lernen einerseits erst ermöglicht und dem es andererseits überhaupt Bedeutung verleiht. Mehr: Sie situiert es nicht nur in einer Praxis, sondern macht auch klar, dass das Lernen selbst eine soziale Praxis ist, nicht etwas, das außerhalb von sozialer Praxis stattfinden kann oder soll. Diese Vorstellung widerspricht vielen Prämissen unserer modernen Bildungseinrichtungen.

> *Our institutions, to the extent that they address issues of learning explicitly, are largely based on the assumption that learning is an individual process, that it has a beginning and an end, that it is best separated from the rest of our activities, and that it is the result of teaching* (Wenger 2008 S. 3).

Aus diesem Grund betonen Lave/Wenger, dass das situierte Lernen weder als implementierbare Methode noch als pädagogische Strategie verstanden werden soll (vgl. Lave/Wenger 2008 S. 40 f.). Eher soll ihre Theorie die Sicht auf das Lernen „dezentrieren“, sprich: eine neue Perspektive auf Lernprozesse darstellen, die als *locus* des zu vermittelnden Wissens und zentrale Instanz des Vermittlungsprozesses nicht den Meister betrachtet, sondern die Gemeinschaft, die den Meister überhaupt hervorbringt (vgl. Lave/Wenger 2008 S. 94).

10.2 Was heißt hier „Partizipation in musikalischen *communities of practice*“?

Im vorhergehenden Kapitel wurde der Begriff *community of practice* im Rahmen der Theorie des situierten Lernens erläutert. Darauf folgt jetzt die Darstellung des Entstehungsprozesses der Kategorie *Partizipation in musikalischen communities of practice*: Wie tauchten *communities of practice* in der Anfangsphase des Forschungsprozesses auf? (siehe 10.2.1) Wie verdichteten sich die Hinweise darauf, dass es sich hier um eine wesentliche Schiene der Zielsetzungen der Interviewpartner handelte? (siehe 10.2.2) In welchem Zusammenhang stehen die bisherigen Erkenntnisse mit der Dis-

kussion über *communities of practice* in der musikpädagogischen Literatur? (siehe 10.2.3) Wie werden musikalische *communities of practice* und ihre Rolle im Rahmen dieser Arbeit definiert? (siehe 10.2.4 bis 10.2.5)

10.2.1 *Für mi is es wichtig, dass die Schüler führende Kräfte in an Musikverein sind.* Die musikalische *community of practice* des Interviewpartners 04 (Posaune, Tenorhorn)

Den ersten deutlichen Hinweis auf musikalische *communities of practice* lieferte früh in der Studie der Interviewpartner 04 (Posaune, Tenorhorn). Bereits im Protokoll dieses Interviews wurde die auffällige Gewichtung der Rolle der Musikvereine der Blasmusik[2] im didaktischen Konzept des Interviewpartners dokumentiert.

Für [den IP04] *gibts die Musikschule und den Musikverein. Das musikalische Leben seiner Schüler spielt sich zwischen diesen zwei Instanzen ab* (Auszug aus dem Interviewprotokoll).

Die Transkription dieses Interviews machte diese Gewichtung noch deutlicher: Es zeigte sich, dass der Begriff *Musikverein* vom Interviewpartner 48-mal (im Rahmen eines einstündigen Interviews) verwendet worden war. Der Begriff war also fast in jedem Absatz des transkribierten Textes zu finden. Bei der Codierung und der Analyse des Textes wurde dann klar, dass der Interviewpartner in weiten Strecken des Interviews aus der Perspektive des Musikvereins heraus argumentierte: Bei der Darstellung seiner Zielsetzungen als Musikschullehrer, seiner didaktisch-methodischen Entscheidungen, seines musikalischen/musikpädagogischen Wirkens nahm der Interviewpartner ständig Bezug auf die Ziele, Bräuche, Notwendigkeiten, Voraussetzungen usw. der Musikvereine der Region.

IP: [. . .] *für mi is es wichtig, dass* [die Schüler] *einfach bei einem Musikverein dann mitspielen können und dass da einfach führende Kräfte in an Musikverein*

[2] Die Blasmusik in Österreich entfaltet sich auf der Gemeindeebene durch die Aktivitäten von sogenannten *Musikvereinen*, die sich der Pflege und Weiterentwicklung der Blasmusik in der Region widmen. Die lokalen Musikvereine sind in Landesverbänden zusammengefasst, für die der Österreichische Blasmusikverband (ÖBV) als Dachorganisation fungiert (vgl. ÖBV 2010).

sind, ja. […] *weil des is eigentlich das Ziel, dass ma nachher miteinander musiziert. Und da is es eben grad bei der Blasmusik so, dass eben sehr viele Musikvereine gibt* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Bis dahin konnte nur festgestellt werden, dass von der Musikschule unabhängige – damit aber wahrscheinlich im Zusammenhang stehende – musikalische Gemeinschaften (die Blasmusikvereine der Region) eine prägende Instanz für diesen Interviewpartner darstellten. Es stellte sich also noch die Frage, wie diese Gemeinschaften funktionieren und auf welche Weise sie sich konkret auf das Handeln des Interviewpartners auswirken.

Die Auseinandersetzung mit dieser Frage erfolgte in einem dreischienigen Verfahren. Bereits in Abschnitt 2.2 wurde erwähnt, dass nach der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) die theoretische Sensibilität des Forschers als Grundlage für die Entwicklung von theoretischen Modellen gilt. Diese Sensibilität setzt sich nach der GTM *aus Literaturkenntnissen, beruflichen und persönlichen Erfahrungen und aus den Erkenntnissen zusammen, die im Rahmen des laufenden Forschungsprojekts gewonnen werden* (Truschkat et al. 2005 S. 5). Dementsprechend wurden bereits an dieser Stelle des Erhebungs-/Analyse-Prozesses alle drei vorhin genannten Elemente ins Spiel gebracht:

- Als zentraler Referent galt das im Interview gewonnene Datenmaterial, d. h. die Aussagen des Interviewpartners 04.
- Flankierend dazu wurden Daten herangezogen, die entweder in einem explorativen Verfahren identifiziert oder aufgrund der persönlichen und beruflichen Erfahrungen der Autorin zur Verfügung standen: offizielle Informationen der österreichischen Blasmusikvereine und -verbände (vgl. ÖBV 2010, NÖBV o. J.), Seminararbeiten von Studierenden,[3] Pro-

[3] Zwei Jahre lang – zwischen dem Wintersemester 2008 und dem Sommersemester 2010 – widmete ich mich gemeinsam mit meinen Studierenden der Musikuniversität Wien im Rahmen des Seminars *Didaktische und methodische Probleme des Musikschulunterrichts* der Erforschung von In-/Formalität im und rund um den Instrumentalunterricht. Die Lehrveranstaltung trug den Titel *Musiklernen… informell* und wurde für Studierende der Instrumentalpädagogik aller Instrumentengruppen angeboten (vgl. MDW 2010). Auffällig waren im Seminar das besondere Interesse und das starke Engagement der Studierenden von Blasinstrumenten und der Popularmusik, die sich in zahlreichen Seminararbeiten widerspiegelten. Immer wieder wurde von den Studierenden das Anliegen artikuliert, die eigene Lernerfahrung in Musikvereinen und Bands zu

tokolle von informellen Gesprächen u. Ä.
- Schließlich wurde die Fachliteratur durchforstet, um Konzepte und Modelle zu identifizieren, die im Zusammenhang mit der Darstellung des Befragten stehen könnten.

Man muss natürlich reinwachsen im Verein. Lebenslanges Musizieren in der Gemeinschaft als Partizipation in einer musikalischen community of practice?

Eine erste Analyse des Interviewtranskripts und des explorativ gewonnenen Datenmaterials brachte zwei Kernelemente des Phänomens der Blasmusikvereine ans Licht. Zum einen tauchten in den Daten wiederholt Begriffe auf wie *Gemeinschaft*, *Zusammenhalt*, *Miteinander*, *gesellschaftliche Tätigkeit*, *das Soziale* u. Ä. Das Generieren eines Wir-Gefühls, von Zusammengehörigkeit schien also hier ein wichtiges Element zu sein.

IP: Gemeinschaft fördern, i sag immer, wenn die Gemeinschaft passt, dann passt das Musikalische dann a immer. Oder das, es ist ganz wichtig (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [. . .] *i kann jetzt nur von von unseren Vereinen sprechen, also da klappt es super, also i man da sand zwar wirklich viele Generationen drinnen, ich sag jetzt sicher vier Generationen in an Musikverein, ja? Aber wir ziehn alle an einen Strang, kann man sagen, ja?* [. . .] *es is wirklich ein Gemeinsam und Miteinander das Ganze* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Darüber hinaus wurde immer wieder im Datenmaterial der Weg des Einzelnen in die Musikvereine als ein Hineinwachsen beschrieben, das von der Gemeinschaft aktiv gefördert werden muss und das im Idealfall in eine Identifikation mit dem Verein bzw. in ein lebenslanges Engagement der Vereinsmitglieder (*vier Generationen in an Musikverein*) mündet.

IP: [. . .] *man muss natürlich reinwachsen im Verein* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [. . .] *ma sieht dann wirklich oft auch die Unterschiede, ja, also wies* [die Schüler] *anfangen, ja und nachher wanns wirklich öfters in Ensemble spielen oder*

reflektieren und Einblicke *in diesen* [. . .] *auf unserer Universität im Vergleich zur Bedeutung in der (landläufigen) Musikschulpraxis etwas unterrepräsentierten Bereich* [zu] *geben* (Studentische Seminararbeit 2008).

eben im Orchester spielen, wie da der Zusammenhalt wächst einfach. Ja und wie des dann wirklich eine Gemeinschaft is einfach (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [...] *und des is halt einfach ganz wichtig, dass* [sich die Jungen] *mit dem Verein identifizieren können, sag i amal, ja?* (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

Diese zwei Kernelemente sind auch aus dem Leitbild des Österreichischen Blasmusikverbandes deutlich herauszulesen.

Besonderes Augenmerk gilt der Blasmusikjugend und ihrer Ausbildung, der Zusammenarbeit mit Musiklehranstalten sowie der sozialen Integration der jungen BlasmusikerInnen in die Musikvereine im Sinne eines lebenslangen Musizierens in der Gemeinschaft (ÖBV 2010).

Zusammengehörigkeit, die graduelle Identifikation mit der musikalischen Gemeinschaft, wachsendes Engagement, die Wege des Hineinwachsens: Bereits hier schimmerten Elemente durch, die mit der Theorie des situierten Lernens zu korrelieren schienen. Wäre womöglich die vom Interviewpartner beschriebene Struktur des Musikvereins eigentlich die einer *community of practice*? Verberge sich dann hinter dem postulierten *lebenslangen Musizieren in der Gemeinschaft* eigentlich der Weg zur vollen Partizipation in der *community of practice* des Musikvereins?

Der Musikverein als community of practice

Durch die eingehende Auseinandersetzung mit der Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger und die Detailanalyse der Ausführungen des Interviewpartners konnten diese Fragen eindeutig bejaht werden. Die Aussagen des Befragten korrelieren in hohem Maße mit der von Lave/Wenger entworfenen Lerntheorie.[4] Nach dem Interviewpartner handelt es sich beim Musikverein um eine Gruppe regelmäßig interagierender Menschen (eine Gemeinschaft), die sich der Pflege und Weiterentwicklung der Blasmusik in der Region (einer Domäne) aktiv und intensiv widmen. Der Interviewpartner beschreibt darin verschiedene Stadien der Partizipation wie auch unterschiedliche Rollen, die von den aktiven Mitgliedern der Musikvereine übernommen werden (die „Führungsökologie“ der *community of practice*):

4 Auf die Korrelationen zwischen der Theorie des *situierten Lernens* und dem Lernen in Blasmusikvereinen und anderen musikalischen Gemeinschaften hat bereits Röbke hingewiesen (vgl. Röbke 2009a S. 163 f.).

die Rolle des Obmanns, des Schriftführers, des Kassiers, des Jugendreferenten, des Kapellmeisters, der „führenden Kräfte" und der „Mitläufer", der Organisatoren von Veranstaltungen usw.

IP: Ja, es gibt den Vorstand, ja, und da gibts eben den Musikvereinsobmann. Und der Vorstand sind halt zirka, sag amal bei uns san sicher fünfzehn, sechzehn Personen vom Musikverein, was halt jeder eine Tätigkeit hat, vom Schriftführer, Kassier und Jugendreferent und so weiter. Und da kommen halt dann verschiedene Ideen einfach, ja (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [Im Ort x] *bin ich Kapellmeister, ja* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Weil eben i schau, dass i die die Schüler dahin unterrichte, dass eben führende Kräfte san im Musikverein einfach. [. . .] *führende Kräfte hast einfach, dass sie Stimmführer san, oder so irgendwie man i das halt. Im Musikverein net nur Mitläufer san, sondern wirklich die Stimm einfach sicherstellen können* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Also wir san jetzt, glaub i, knappe fünfzig Mitglieder vom Musikverein und ham sehr viel Jugend dabei, und man kann alles haben von erner. Also wenn i sag, ja a net nur musikalisch, sondern auch irgendwelche organisatorischen Tätigkeiten, oder wann irgendwas zu machen is, vor an Fest, oder vor an Ball, oder je nachdem. Und no irgendwelche Dekorationsarbeiten oder sonst irgendwelche Sachen san, die san eigentlich immer da, also man kann eigentlich alles haben von erner (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Darüber hinaus offenbart sich in den Aussagen des Befragten ein bestehendes Repertoire an Aktivitäten, Bräuchen, Werkzeugen, Dokumenten, Werthaltungen u. Ä. (eine Praxis), das für das Leben des Musikvereins charakteristisch ist. Der Befragte erwähnt z. B.:

– die für die *community* übliche Praxis des regelmäßigen Probens und die Verknüpfung dieser Praxis mit der für die *community* relevanten Thematik der Förderung von Gemeinschaft,

IP: I glaub die Proben sind sehr wichtig, glaub i. Das is einfach wirklich für die Gemeinschaft sehr gut (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– strukturierte und teilweise institutionalisierte Aus- und Weiterbildungsangebote für *community*-Mitglieder,

IP: [I] *hab ja diese Bezirksseminare, Jungmusikerseminare auch organisiert und so weiter* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– von der Gemeinde anerkannte und im Gemeindeleben stark verankerte Veranstaltungen der *community* (Konzerte, Beiträge bei Festlichkeiten u. Ä.),

IP: [...] *ich bin sowieso am Wochenende immer viel unterwegs und spiel, und dann musst noch auch mit der Musikschule immer am Wochenend noch auch unentgeltlich natürlich mit deine Schüler irgendwo dabei sein und und irgendwelche Gemeindeveranstaltungen oder Muttertagsfeiern und solche Sachen, Weihnachtsfeiern, net?* (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

– für die *community* typische soziale Aktivitäten (z. B. Jugendausflüge und Probewochenenden)

IP: Also zum Beispiel in der [Regionalzeitung] *hats immer diese Ausschreibung der beliebteste Verein in der Gemeinde und so, net? Ham ma da einmal gewonnen, und da ham ma müssen auffefahren* [...] *weil da ham ma halt irgendwas überreicht kriegt, net? Und ham ma g'sagt, ja passt, mach ma halt glei an Jugendausflug dazu* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

– und eine Vielzahl an Aktivitäten und Impulsen, die auf eine starke Vernetzung der *community* mit den Musikschulen der Region hinweist.

IP: Ja, i sag, dass müssten natürlich zamspielen das Ganze. Klar, der [Musikschul-] *Lehrer sollte natürlich die Schüler dazu motivieren, dass natürlich in die Vereine mitspielen, und der Verein muss natürlich nachher die Jugend so motivieren, dass die natürlich auch dahaltenbleiben, na.* [...] *drum gibts ja auch diese Musikschulorchester und so weiter schon, dass einfach* [die Schüler] *dieses Orchesterspielen schon gewohnt sind und wollen. Da merkens einfach, dass jetzt einfach Spaß macht das Ganze, ja. Und klar nachher, in weiterer Folge sinds dann bei den Musikvereinen, ja* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Des Weiteren beschreibt der Interviewpartner die dynamische Entwicklung verschiedener *communities* (blühende und stagnierende Musikvereine) und stellt sie in Verbindung mit dem Umgang der Oldtimer (der „Alteingesessenen“) mit den Ideen und Bedürfnissen der Newcomer (der „Jugend“).

IP: Es is in unseren Bezirk san eigentlich [landes] *weit schon die meisten Schüler da. Also es wird super angenommen das Ganze, es is für die Schüler immer a Ereignis, und es kommt wahnsinnig gut an* [...] *Und i sag amal diese Vereine, die*

was wirklich auch dazu beitragen, dass die Jugend gefördert wird, also das sieht man dann schon, ja? (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: Naja, eben im [Ort x]*, wo i unterricht is a bissl schwieriger, weil da is der Musikverein, die san einfach sehr viel Alteingesessene dort, ältere Musiker, die was halt no immer bestimmen, wies lang geht, und was halt für die Jugend eigentlich nicht viel machen. Sagen wir so. Sie wollen zwar immer, dass die Jugend nachkommt, aber sie selber machen einfach nix. Ja. Und i man, es is jetzt eigentlich eh so, also wenn ma jetzt zu viel Jugend nachkriegt, und ihnen gefällts auch, zur Zeit noch, nur ist halt die Frage wirklich wie lang noch, net? Weil es wird einfach wirklich nichts gemacht für sie, und es wird halt immer nur dasselbe gespielt und so weiter* [. . .] *Ja, also die habn erner Archiv und das spielns halt schon zwanzig Jahr* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Schließlich macht der Interviewpartner deutlich, dass die Praxis der *community* nicht nur Aktivitäten umfasst, sondern auch ein Repertoire an musikalischem Wissen und Können oder genauer: einen für die *community* spezifischen Umgang mit Musik, den sich junge Mitglieder aneignen müssen, um in der *community* kompetent handeln zu können. In der Darstellung des Befragten zeigt sich einerseits, dass sich die Newcomer diesen Umgang durch die zunehmende Partizipation am Leben der *community* aneignen. Andererseits wurde auch offensichtlich, dass der Umgang der *community* mit Musik ein wichtiger Referent für den Interviewpartner und für seine Aktivität als Musikschullehrer ist.

IP: Also i glaub, dass i die Schüler einfach auf das vorbereite, was sie dann einfach brauchen im Musikverein auch. Also i glaub, dass das sehr stark zamhängt nachher eigentlich, net? (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

IP: Zum Beispiel normale Dienstmusik so wie Märsche oder so weiter, i man, das hat man [vor dem Mitspielen im Verein] *eigentlich noch nie g'spielt, net also. Und des is aber no trotzdem ein großer Hauptteil von Musikverein, ja. Und es is vor allem das Alla Breve-Takt san ja die meisten* [neuen Mitglieder]*, also das is für meisten noch sehr schwierig am Anfang, aber eben das is einfach, da lernt ma einfach mitn Musikverein mit, ja. Und man merkt das nachher auch bei die Schüler, wanns dann beim Musikverein mitspielen, die machen dann auch eigentlich an großen Sprung aufwärts. Weils einfach die Routine bekommen* (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

IP: [. . .] *also ich fang eigentlich immer mit den Tenorhorn an. Also wenn wer Posaune spielen will, sag ich immer vorher: „Lern Tenorhorn ein paar Jahre, und*

dann kannst du immer Posaune spielen.“ Auch natürlich mit den Hintergrund Musikverein, [der Schüler] *kann beide Instrumente spielen, ja?* (IP 04: Posaune, Tenorhorn)

Dieser letzte Aspekt stellte sich später als der relevanteste für die Arbeit heraus. Die Ausführungen des Interviewpartners stellten einen ersten wichtigen Hinweis auf die Relevanz von *communities of practice* für die subjektiven Theorien der Befragten dar. An dieser Stelle blieben aber noch einige wesentliche Fragen offen:

- Wie können musikalische *communities of practice* im Kontext der Musikschularbeit in Österreich definiert werden? Handelt es sich hier um Ensembles (z. B. der Musikverein), um Netzwerke (z. B. der Blasmusikverband), um Instrumentengruppen (z. B. Blasinstrumente), um Musikstile oder -gattungen (z. B. die Blasmusik)?
- Sind musikalische *communities of practice* nur für manche oder für alle Interviewpartner relevant? Handelt es sich beim Interviewpartner 04 um einen speziellen Fall oder sind die anderen Interviewpartner auch in musikalischen *communities of practice* involviert?
- In welcher Beziehung stehen die musikalischen *communities of practice* und das musikpädagogische Handeln der Musikschullehrer? Stellt die musikalische *community of practice* für den Lehrer vorrangig einen Referenten, einen Ort des Lehrens und Lernens von Musik (eine weitere Lernwelt), eine mit der Musikschule kooperierende Institution dar?
- Wie ist die Beziehung zwischen Musikschule und musikalischen *communities of practice* einzuschätzen? Ist die vom Interviewpartner 04 umrissene Vernetzung dieser zwei Instanzen der Regelfall oder die Ausnahme?

Der Weg zur Klärung dieser Fragen soll in den Abschnitten 10.2.2 und 10.2.3, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den Abschnitten 10.2.4 und 10.2.5 dargestellt werden.

10.2.2 Die Emergenz der Kategorie Musikalische *communities of practice* im Datenmaterial

Wie wurde aus dem im Interview 04 aufgetauchten Code *Musikalische Gemeinschaften in der Umgebung*[5] die für alle Musikschullehrer geltende Ka-

tegorie *Partizipation in musikalischen communities of practice*?

Die Beleuchtung und Verortung dieses Themenkomplexes stellte über die gesamte Phase der Erhebung/Analyse eine große Herausforderung dar. Mit dem Voranschreiten der Interviews tauchten verschiedene Codes auf, die in Zusammenhang mit den Ausführungen des Interviewpartners 04 zu stehen schienen. Als zentral kristallisierten sich die folgenden drei heraus:

– *Musikalische Gemeinschaften in der Umgebung/externe Ensembles*: Dieser Code fasst jene Stellen zusammen, an denen die Befragten die Aktivitäten von musikschulexternen Ensembles und deren Rolle für die musikalische Entwicklung der Schüler beschreiben. Die Rede ist hier von den Musikvereinen der Blasmusik, aber auch von Bands, Laienorchestern, professionellen Ensembles und Orchestern, dem Musizieren der Schüler mit Freunden, in der Kirche oder in der allgemeinbildenden Schule u. Ä.
– *Musikschulensembles/Musikschulprojekte*: Dieser Code sammelt die Aussagen der Interviewpartner über Ensembleaktivitäten innerhalb der Musikschule: den Ensembleunterricht, das Ensemblespiel im Rahmen von punktuellen Projekten usw. Hier wird auch immer wieder die Rolle dieser Aktivitäten für die individuelle musikalische Weiterentwicklung des Schülers thematisiert.
– *„In meinem Instrument“*: Dieser Code fungiert als Sammelstelle für all jene Aussagen der Befragten, bei denen der spezifische Umgang mit Musik ihres „Fachbereichs“ beschrieben wird. Die Bezeichnung dieses Codes ist eine in vielen Interviews aufzufindende Formulierung: Auffällig oft begründeten die Befragten ihre musikpädagogischen Entscheidungen mit einem Satz, der so oder ähnlich (z. B. *beim Singen, in der Alten Musik, wir Pianisten, in der Folkszene*) beginnt. Bei den hier ins Spiel gebrachten „Fachbereichen“ handelt es sich um Instrumente (Klavier, Gesang, Schlagwerk, E-Gitarre), Instrumentenfamilien (Bläser, Streicher), Musikstile (Klassik, Pop/Rock, Alte Musik, Folk), aber auch um institutionalisierte und private Netzwerke, deren Grenzen auch für den Befragten schwer zu ziehen sind. Im Mittelpunkt der Ausführungen der Interviewpartner stehen hier die Gepflogenheiten, Wertvorstellungen, die spezifischen Schwierigkeiten und Lösungsansätze – kurz: die Praxis des

[5] So lautete die Bezeichnung dieses Codes vor der Einführung des Begriffs *communities of practice*

Musizierens und des Vermittelns von Musik in den spezifischen „Fachbereichen“ der verschiedenen Interviewpartner.

Die enorme Relevanz und die inhaltliche Nähe dieser drei Codes wurden im Laufe des Erhebungs-/Analyseprozesses immer deutlicher. Zunächst wiesen die drei Codes eine auffällige Sättigung auf: Die große Anzahl der hier aufzufindenden Interviewzitate zeigte, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen diesen drei Codes und der Forschungsfrage bestehen musste. Die Frage nach dem Umgang mit In-/Formalität schien also offensichtlich bei den Befragten das Bedürfnis hervorzurufen, sowohl über schulische und außerschulische Ensembles als auch über den spezifischen Umgang mit Musik in ihren „Fachbereichen“ zu reden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die drei Codes für alle Interviewpartner eine Rolle spielten: Sie kamen nämlich – entweder einzeln oder insgesamt – ausnahmslos in allen Interviews vor. Dies legte den Schluss nahe, dass es sich hier nicht um ein Spezifikum mancher Bereiche, sondern um einen zentralen Aspekt der Thematik insgesamt handelte. Es stellte sich außerdem heraus, dass die drei Codes in hohem Maße miteinander korrelierten: Der Großteil der unter den einzelnen Codes gefassten Interviewzitate war bei zwei oder sogar bei allen drei Codes zu finden. Die drei Codes mussten also in einem starken inhaltlichen Zusammenhang stehen.

Die Natur dieses Zusammenhangs klärte sich schrittweise im Forschungsprozess. Im Laufe der Strukturierung der Praktiken der Musikschularbeit in Lernwelten (siehe 2.9) wurden die ersten zwei Codes der Lernwelt der Ensembles zugeordnet. Die Analyse dieser Lernwelt lieferte eine Reihe von Merkmalen, die deutliche Querverbindungen zur Theorie des situierten Lernens aufwiesen (siehe 4.5). Dementsprechend wurde dann die mit dieser Theorie befasste Fachliteratur herangezogen und nach Parallelen durchforstet. Aus dieser Auseinandersetzung – die im folgenden Kapitel im Einzelnen dargestellt wird – entstand schließlich eine Arbeitsdefinition von musikalischen *communities of practice*, die als Grundlage für die Kategorie *Partizipation in musikalischen communities of practice* diente.

10.2.3 Musikalische *communities of practice im Fachdiskurs*

Seit den späten 1990er Jahren ist in der Musikwissenschaft und weiteren musikbezogenen Disziplinen die Tendenz zu beobachten, Fragen stärker aus der Perspektive der jeweiligen soziokulturellen Kontexte zu beleuchten. Mercedes Pavlicevic und Gary Ansdell verorten hier eine Neuorientierung der musikbezogenen wissenschaftlichen Diskurse hin zu einer grundsätzlich kontextualisierten Sicht von Musik.

By the mid-1990s, an important paradigm shift was occurring in musicology – from the study of musical texts in isolation to looking at musicing people, performances, culture and context, improvisation, and the many uses of music in and as social action. Musicology's overall interest was now in music in communication and culture. [. . .] *A similar shift was happening in music psychology and music sociology – both towards a more ecological view of music-in-context* (Pavlicevic/Ansdell 2009 S. 360).

Musik wird also in den damit befassten Disziplinen zunehmend als ein Phänomen begriffen, dessen Bedeutung und Merkmale nur unter Berücksichtigung des soziokulturellen Kontexts analysiert, beleuchtet und gedeutet werden können (vgl. Cross/Tolbert 2009 S. 28 f.).

Für die Musikpädagogik hat dies zur Folge, dass musikalische Lehr-/Lernprozesse nicht nur aus der Perspektive des lehrenden bzw. des lernenden Subjekts, sondern auch aus der des umgebenden Systems (der Schule, der *peer group*, des Kulturkreises usw.) betrachtet werden: In den Blick geraten also nicht nur das Individuum – d. h. die individuellen Lernvoraussetzungen und -prozesse –, sondern auch das soziale System, innerhalb dessen diese Lernprozesse stattfinden, und die Interaktion zwischen Individuum und System, die diese Lernprozesse ermöglicht und bestimmt. Zahlreiche Beispiele dieser Forschungsrichtung sind in der Fachliteratur zu finden. Für die Klärung der vorhin dargestellten Codes in dieser Studie wurde der Fokus auf jene Arbeiten gelegt, die damit vergleichbare Communities und /oder ihren spezifischen Umgang mit Musik und Musikvermittlung beleuchten.

Graham Welch und Adam Ockelford z. B. analysieren die Unterstützung von musikalischen Lernprozessen anhand von Yrjö Engeströms Modell des *human activity system* (vgl. Engeström 2001), das die Interakti-

on verschiedener Instanzen – Subjekt, Objekt, Community, Artefakte, Regeln, Aufgabenverteilung und Ergebnis – in menschlichen Aktivitätssystemen veranschaulicht. Sie beleuchten damit vier unterschiedliche musikpädagogische Settings in Großbritannien: das Musiklernen eines jungen, hochbegabten musikalischen Savants, von Studenten in universitären Einrichtungen, von weiblichen Chormitgliedern in der Kirchenmusik und von Schülern in der ersten Stufe der Sekundarbildung. Ihre Darstellung verdeutlicht eindrucksvoll, wie Musiklernprozesse nicht nur von den Lehrpersonen, sondern auch von der Gemeinschaft unterstützt, beeinflusst und geprägt werden und wie die Beteiligten Rollen übernehmen und musikalische Identitäten entwickeln, die im engen Zusammenhang mit der Gemeinschaft stehen (vgl. Welch/Ockelford 2009).

> *Overall, the various examples cited above are an indication of how learning and teaching in music are shaped by processes outside the individual, not least because of the influences of group membership (allied to age and gender), performance expectations and practices, and professional and institutional cultures. The process of individual induction into the characteristics of a particular musical culture by teachers and institutions influences the formation of identities in music* [...] *, at least in terms of dominant models within the culture* (Welch/Ockelford 2009 S. 318).

Das musikalische Lernen wird hier also nicht nur als ein Prozess der Aneignung von Wissen und Kompetenzen begriffen, sondern auch als ein Prozess der Inkulturation und der Identitätsbildung im Rahmen einer konkreten musikalischen Gemeinschaft: eine Darstellung, die eine offensichtliche Parallele zur Theorie der *communities of practice* aufweist.

Bei Allan Hewitt wird die Rolle der *community* im musikalischen Lernprozess ähnlich eingeschätzt, allerdings wird *community* nicht als die Lehr-/Lerngemeinschaft in einer Institution, sondern als die Gemeinschaft eines Musikstils betrachtet: Die *communities of practice* der verschiedenen Musikstile definiert Hewitt als Gemeinschaften, die sich der musikalischen Domäne eines Musikstils widmen und dementsprechend spezifische Praktiken des Schaffens, der Darstellung, der Rezeption, der Bewertung und der Vermittlung von Musik entwickeln und pflegen. Hewitt plädiert für ein stärkeres Bewusstsein für diese unterschiedlichen Praktiken in Musikbildungseinrichtungen, insbesondere bei der Ausbildung von Berufsmusikern (vgl. Hewitt 2009).

The traditional hegemony of the Western classical tradition [in Higher Education in the UK] *has been replaced by a multiplicity of musical styles. This poses significant challenges to pedagogy and to assessment. Failure to provide learning opportunities that address the extramusical aspects of stylistic diversity, and embed the normative behaviours and expectations of those communities within degree programmes, risks failing to engage students in the learning process. It risks failing to produce employable graduates who are accepted and competent members of professional communities of practice* (Hewitt 2009 S. 335).

Allerdings räumt Hewitt ein, dass Studenten sich häufig mit mehr als einem Musikstil beschäftigen und dementsprechend in verschiedenen *communities of practice* aktiv sind, was ihrer Karriereentwicklung durchaus zuträglich ist. Inwiefern hier andere – womöglich musikstilübergreifende – *communities of practice* entstehen (können), wird in dieser Arbeit nicht thematisiert.

Für Christoph Kalies, Andreas C. Lehmann und Reinhard Kopiez stellen die Musikstile ebenso den zentralen Referenten für die Untersuchung verschiedener musikalischer Praxen dar. Ihre Untersuchung legt aber den Fokus nicht auf die musizierenden, sondern auf die musikrezipierenden Mitglieder der *communities*, sprich: auf das Publikum und seine Hör- und Rezeptionsgewohnheiten. Die Eigenschaften der verschiedenen Musikszenen – d. h. der Gruppierungen, die sich jeweils mit klassischer Musik, Jazz, populärer Musik und volkstümlicher Musik beschäftigen – werden hier anhand einer Publikumstypologie erötert. Die Autoren heben dabei auch die Bedeutung der Identifikation mit bestimmten Szenen hervor (vgl. Kalies et al. 2009).

Jede Musikpraxis, ob professionell oder nicht, entwickelt eine korrespondierende Rezeptionspraxis, die bestimmte Einstellungen und Rituale umfasst, die von den Aktiven und ihren Fans bzw. Zuhörern gezielt aufgesucht und gemeinsam erlebt werden. Hörer und Ausführende finden sich in bestimmten Rollen und Gruppen wieder, mit denen sie sich identifizieren (Kalies et al. 2009 S. 293).

Ein weiteres – in diesem Zusammenhang interessantes – Beispiel ist Bruno Nettls Abhandlung *Heartland Excursions* Nettl unternimmt darin den Versuch, die Kultur der US-amerikanischen *schools of music* – d. h. der Musikfakultäten in Universitäten der USA – aus einer ethnomusikologischen Perspektive zu analysieren. Für Nettl stellen Musikstile – in diesem

Fall: der in *schools of music* vorherrschende Musikstil der westlichen klassischen Musik – auch einen wesentlichen Referenten dar. Der Fokus liegt hier auf der „Kultur“ der hier lebenden Gemeinschaft: auf ihren Ritualen, ihren Gruppierungen, Hierarchien und Machtkämpfen und auf ihrem Umgang sowohl mit ihrer Tradition (z. B. mit dem klassischen Repertoire) als auch mit Neuankömmlingen und Außenseitern (z. B. mit anderen Musikstilen). Bei Nettl wird deutlich, wie verschiedene Referenten in der Gemeinschaft der *school of music* „sub- *communities*“ generieren: Musikstile z. B., aber auch Instrumentengruppen, Rollen oder gemeinsame Herausforderungen. Die *school of music* kann demnach einerseits als Teil der weltweiten *community of practice* der westlichen klassischen Musik begriffen werden; andererseits entstehen darin auch andere, teilweise entgegengesetzte musikalische *communities*: die *community* der Sänger gegen die der Instrumentalisten, die der Streicher gegen die der Bläser, die der Künstler gegen die der Wissenschaftler usw. (vgl. Nettl 1995).

Die bestimmende Rolle der Vermittlungstraditionen von verschiedenen Instrumenten und Instrumentenfamilien wird auch von Helena Gaunt und Luis E. Loubriel thematisiert. Gaunt weist auf die erheblichen Unterschiede im Umgang mit dem Einzelunterricht in verschiedenen Instrumenten hin und bringt sie mit den unterschiedlichen Berufsrealitäten dieser Instrumentengruppen in Verbindung (vgl. Gaunt 2008).

> *Whilst some voice and piano teachers spent a high proportion of their professional lives teaching one-to-one, this was not the case for any of the wind, brass and percussion teachers. These differences were evidence of a more common portfolio career amongst the wind, brass and percussion teachers, with a more full-time teaching career in a conservatoire less likely. In addition, wind, brass and percussion teachers all shared some of their students with other teachers of their instrument, whilst in other departments the one-to-one relationship was exclusive.* [. . .] *this seemed to have an impact on their approaches to teaching* (Gaunt 2008 S. 219).

Loubriel seinerseits bringt den Begriff der musikalischen *communities of practice* mit Musikstilen in Verbindung, verdeutlicht aber in seiner Darstellung des Falls der Trompete, wie einzelne Instrumente als Quergänger zwischen *communities* fungieren und wie Instrumentalisten dementsprechend lernen (müssen), zwischen verschiedenen musikalischen Praktiken

zu wechseln und ihre Rolle innerhalb dieser Praktiken schnell zu identifizieren und kompetent zu erfüllen (vgl. Loubriel 2009).

Auch Röbke hat unterschiedliche musikalische Lernsettings aus der Perspektive des Lernens in *communities of practice* beleuchtet: des venezolanischen *Sistema,*[6] der Blasmusik in Österreich, des Improvisiakums der Musikschule Köln, der Schulchöre in Österreich und der flexiblen Unterrichtsformen in österreichischen Musikschulen. Daraufhin stellt er die Frage, ob bestimmte musikpädagogische Kontroversen auf einen Konflikt zwischen zwei entgegengesetzten Lernparadigmen zurückzuführen sind: die Auffassung des Lernens als Aneignung gegen die Auffassung des Lernens als Partizipation (vgl. Röbke 2009a).

Ein späterer Beitrag dieses Autors macht deutlich, dass die Theorie des Lernens in *communities of practice* der Analyse nicht nur von Lehr-/Lernprozessen in solchen „besonderen" musikpädagogischen Settings[7] dienlich ist, sondern auch im „normalen" Musikschulalltag: z. B. für die Beleuchtung von Methoden der Instrumentalpädagogik (Stichwort: Suzuki-Methode), von besonderen Möglichkeiten flexibler Unterrichtsformen, vom Einfluss des Lehrervorbilds und von der Klassendynamik in Instrumentalklassen (vgl. Röbke 2011).

Spätestens beim Klassenvorspiel wird den SchülerInnen – manchmal sogar drastisch und überfallsartig – bewusst, dass sie nicht nur alleine lernen in einer „one-to-one"-Beziehung mit ihrer Lehrkraft, sondern dass sie Mitglied einer Klavierklasse sind, [. . .] *dass die individuellen Lernprozesse und die für sich stehenden Lehrer-Schüler-Beziehungen in ein soziales Netz eingebunden sind* (Röbke 2011 S. 11).

---

6 Unter der Bezeichnung *El Sistema* ist das staatliche venezolanische Programm von Jugendorchestern international bekannt (vgl. die Filme von Smaczny/Stodtmeier 2009 und Arvelo/Díaz 2004; Fundación Musical Simón Bolívar o. J.).

7 Die Idee des Lernens in lebendigen musikalischen *communities* wird häufig mit Randgruppen und musikpädagogischen „Sonderfällen" assoziiert. Dies verdeutlicht die folgende Reaktion vom Vorstand des Verbands deutscher Musikschulen auf Röbkes Aufführungen: *Ein „Lernen im Leben" ist uns meist nicht möglich, weil das entsprechende musikalische Umfeld fehlt. Einige Familien leben noch mit häufigem Musizieren, die Sinti und Roma praktizieren die „Muttersprachenmethode", kirchliche und süddeutsche Bläsergruppen funktionieren häufig so. Dann ist schon Schluss* (Sobirey 2010 S. 56).

Nicht der Lehrer, sondern die *community* bringt den Musiker voran, schließt Röbke: *It takes a community to raise a musician!* (Röbke 2011 S. 13).

Ein weiteres interessantes Beispiel der Untersuchung von *communities of practice* in musikalischen Bildungseinrichtungen ist Hildegard Froehlichs Untersuchung über die *communities of practice* von Musikpädagogen (vgl. Froehlich 2009).

The field of music education has many domains of knowledge ranging from teaching basic musicianship to the highest level of musical artistry, from rudiments of music theoretical constructs to academic scholarship, and from specialized methodologies or instructional techniques to intricate and — at times — enigmatic philosophies about the learning and teaching of music. Therefore the individuals who engage in early childhood music, school music teaching, college level-teaching, or private music instruction at various levels make up many different networks in which individuals share with other, generally like-minded colleagues their knowledge domains and practiced expertise. Such sharing happens frequently in specialized conferences and off-the-job workshops, hosted frequently by larger professional organizations but just as often by smaller, special interest groups (Froehlich 2009 S. 97 f.).

In ihrem Beitrag beklagt Froehlich die mangelnde Dokumentation von *communities of practice*, die sich für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und für eine stärkere Positionierung der Kunst in der Gesellschaft einsetzen.

Die Idee der musikalischen *communities of practice* ist am stärksten im Bereich der musikalischen Online-Communities verfolgt worden. Miikka Salavuo z. B. stellt musikalische Online-Communities als Gemeinschaften dar, die die Entfaltung von musikalischen Praktiken und den Austausch von musikalischem Wissen ermöglichen (vgl. Salavuo 2006).

Online communities in the field of music are, on the one hand, knowledge communities*, since they include members with a wide range of expertise who are seeking and sharing knowledge. On the other hand, these communities are* musical communities*, where distributing one's own music and listening to the music of one's peers have great importance* (Salavuo 2006 S. 256. Hervorhebungen im Original).

Seine Untersuchung der finnischen Online-Plattform *Mikseri* fördert einige relevante Fakten über die Praxis solcher *communities of practice* zutage.

Demnach stellen musikalische Online-Communities relativ unstrukturierte, für die Mitglieder aber enorm bedeutende Gemeinschaften dar: Die Nutzer solcher Plattformen sind musikinteressierte und musikalisch hoch aktive Menschen, die in der Plattform die Chance sehen, sich mit anderen über Musik auszutauschen, Zugang zu aktueller Musik, relevantem Wissen und Werkzeugen zu bekommen, ihre eigene Musik einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren und Feedback darüber zu erhalten. Die Gemeinschaft erfüllt dabei eine identitätsstiftende Funktion: Obwohl die Mitglieder häufig ihre persönliche Identität verschleiern oder mit verschiedenen Identitäten experimentieren, entsteht in solchen *communities* eine Art Gruppenidentität, die auf gemeinsamen und permanent neu verhandelten Werten und Einstellungen basiert. Diese Identität und das damit einhergehende Zugehörigkeitsgefühl scheinen für die Mitglieder sogar wichtiger als der direkte interpersonelle Kontakt zu sein. Darüber hinaus fungiert die Gemeinschaft als ein riesiger Wissensspeicher, als *external memory* für die Mitglieder (Salavuo 2006 S. 265).

> *According to the concept of* distributed expertise, *individual members may possess knowledge of a particular subject, which exceeds the knowledge of the whole community* [. . .] *Of course, the total knowledge of a community always exceeds that of its individual members* (Salavuo 2006 S. 255 f. Hervorhebungen im Original).

Dieser Umgang mit Musik und mit musikalischem Wissen stellt für Salavuo eine neue Kultur des Hörens, Schaffens und der Verbreitung von Musik dar, die mittlerweile als Mainstream-Tendenz angesehen werden sollte. Daraufhin plädiert er für ein stärkeres Bewusstsein der institutionalisierten Musikpädagogik für musikalische Online-Communities.

Heidi Partti und Sidsel Karlsens Folgestudie über *Mikseri* beleuchtet näher, wie musikalische Online-Plattformen als *communities of practice* funktionieren und als Werkzeuge im Identitätsbildungsprozess ihrer Mitglieder fungieren. Die Autorinnen identifizieren verschiedene Funktionen von Musik im Prozess der Identitätskonstruktion: die Funktion der Selbstdarstellung, der Stimmungsregulation, der Kommunikation mit anderen, des Empowerments u. a. Diese Funktionen veranschaulichen sie anhand eines fiktiven Beispiels: der alltäglichen Musikaktivitäten einer westlichen Jugendlichen der Mittelschicht. Sie schließen daraus, dass ein

enger Zusammenhang zwischen den musikbezogenen Praktiken von Jugendlichen und ihren Identitätskonstruktionsprozessen besteht (vgl. Partti/Karlsen 2010).

Wie erfolgt aber die Identitätsbildung in musikalischen Online-Communities? Für Partti/Karlsen hängt dies mit der von Anthony Giddens thematisierten Fragmentierung des Selbst in der Moderne zusammen (vgl. Giddens 1990; Giddens 1991). Identitätsbildung in und durch Musik wird demnach zu jenem Vorgang, bei dem das musikalische Selbst in mehrere koexistierende musikalische Identitäten fragmentiert wird, die ihrerseits durch Verhandlungsprozesse in sozialen Gemeinschaften konstruiert werden und erhalten bleiben.

The multilayered nature of musical identities may emerge as, for example, a person occupying several ‘identities in music’ [. . .] *, or showing great affinity towards a multitude of different musical styles* [. . .] *In addition, musical identities are negotiated socially through, for example, membership of fan groups and musical subcultures* (Partti/Karlsen 2010 S. 373).

In musikalischen Online-Plattformen wie *Mikseri* lassen sich nach Partti/Karlsen drei Modi dieses Vorgangs feststellen:

– die Darstellung des musikalischen Selbst auf einer Profilseite, mit der bestimmte Aspekte hervorgehoben und andere verschleiert werden,
– der Austausch von musikalischen Selbstnarrativen in Foren und
– Verhandlungsprozesse in Bezug auf die musikalischen Identitäten der Anwender, z. B. durch die laufende gegenseitige Evaluation der hochgeladenen Musikstücke.

Darüber hinaus betonen die zwei Forscherinnen in Anlehnung an Lave/Wenger den unauflösbaren Zusammenhang zwischen Identitätsbildung und Lernen in musikalischen Online-Communities.

[. . .] *music-related identity work will also inevitably entail learning of and through music* (Partti/Karlsen 2010 S. 373).

Abschließend sei hier auf das interessante Experiment von Nicolae Nistor und Doris Lipka-Krischke hingewiesen, bei dem die Kernelemente einer virtuellen musikalischen *community of practice* im Labor nachgeschaffen und Musiker aufgefordert wurden, in diesem Setting an der Interpretation eines gregorianischen Chorals zu arbeiten. Ziel des Experiments war die

Untersuchung der Rolle von Artefakten in virtuellen *communities of practice*. Nach Nistor/Lipka-Krischke sind musikalische *communities of practice Wissensgemeinschaften* [. . .] *, wo das Zusammenspiel von Reifizierung des Wissens und Nutzung der so entstehenden kulturellen Artefakte die Hauptaspekte des Lernens darstellen* (Nistor/Lipka-Krischke 2011 S. 168). Zu den kulturellen Artefakten zählen hier z. B. Notenmaterial, Werke, die nach Gehör oder durch Aufnahmen weitergegeben werden, Geschichten und Musikinstrumente. Dementsprechend wurden im Experiment nicht nur das verwendete musikalische Material (Noten, Aufnahmen u. Ä.), sondern auch die Kommunikationsprozesse und die Erfahrungen der Teilnehmer untersucht (vgl. Nistor/Lipka-Krischke 2011).

Nistor/Lipka-Krischkes Studie macht die Relevanz von Artefakten bei der Konstruktion und Reifizierung von Wissen in *communities of practice* deutlich.

Es zeigt sich, dass kulturelle Artefakte im Mittelpunkt der Aktivität stehen und – im metaphorischen Sinne – die Rolle der Wissensspeicher spielen. Wie von Wenger (1999) angenommen, dienen die Artefakte als Vorlage praktischer Vorgänge; durch die Ausführung dieser Praxis wird Wissen konstruiert und reifiziert, was wiederum zur Weiterentwicklung des Artefakts beiträgt [. . .] *Dabei wird deutlich, dass kulturelle Artefakte zwei Komponenten, eine feste und eine erweiterbare enthalten. Diesen entsprechen zwei Kategorien von Wissen, das kanonische und das aushandelbare* (Nistor/Lipka-Krischke 2011 S. 175 f.).

Des Weiteren identifizieren die Autoren zwei Kernelemente solcher *communities of practice:* die Prozesse der Wissenskommunikation und der Identitätsbildung.

Nistor/Lipka-Krischkes Studie stellt einen weiteren Beleg für die Anwendbarkeit der Perspektive des situierten Lernens für musikalische Gemeinschaften dar. Sie liefert aber auch – durch die Einführung des Begriffs des kulturellen Artefakts – einen Beitrag zur Konkretisierung und Differenzierung von Wengers Praxis-Begriff und einen Ansatz für die Übertragung von traditionellen musikalischen Lernpraktiken auf eine netzbasierte Umgebung.

10.2.4 Musikalische *communities of practice*: Eine Arbeitsdefinition

Die Abschnitte 10.2.1 und 10.2.2 zeigten bereits, wie sich die Thematik der *communities of practice* aus dem Datenmaterial herauskristallisierte und ihre Relevanz deutlich wurde. Dies warf allerdings die Frage auf, wie musikalische *communities of practice* für den Kontext der österreichischen Musikschularbeit definiert werden können. Für diesen Zweck wurden die Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger (siehe 10.1) und die relevante musikpädagogische Forschungsliteratur (siehe 10.2.3) herangezogen. Aus der Analyse des gewonnenen Datenmaterials und der Forschungsliteratur lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Musikalische *communities of practice* sind soziale Wissensstrukturen mit einem gemeinsamen musikbezogenen Anliegen (einer Domäne), einer regelmäßig interagierenden Gemeinschaft und einem Repertoire aus Wissen, Können, Einstellungen und Verhaltensweisen (einer Praxis).
- Musikalische *communities of practice* widmen sich Domänen wie Musikstilen, Instrumenten(familien) und auch weiteren – mehr oder weniger musikbezogenen – Interessen und Problemen. Die auf der Metaebene identifizierbare *community of practice* eines Musikstils besteht z. B. aus *communities*, die sich teilweise völlig unterschiedlichen, untergeordneten Domänen widmen. Darüber hinaus können sich *communities* bilden, deren Mitglieder (z. B. aufgrund der musikalischen Praxis eines bestimmten Instruments) in mehreren musikalischen Stilen aktiv sind. Demzufolge ist die Gleichstellung von musikalischen *communities of practice* und Musikstilen nicht unbedingt korrekt und etwas irreführend.
- Musikalische *communities of practice* sind in Institutionen zu beobachten, decken sich aber nicht unbedingt mit den institutionellen Strukturen: Die Gemeinschaft in einer musikpädagogischen Einrichtung kann einerseits als musikalische *community of practice* betrachtet werden, andererseits gibt es häufig *communities,* die über die Grenzen der Institution hinausreichen oder die innerhalb der Institution – als „sub- *communities*“ – bestehen.
- Die zentralen Unterscheidungsmerkmale von musikalischen *communities of practice* sind die Prozesse der gemeinschaftlichen und individuellen Identitätsbildung in und durch Musik und der Konstruktion, Rei-

fizierung und Weitergabe von musikalischem und außermusikalischem Wissen.

- Musikalische *communities of practice* zeichnen sich durch konstante Verhandlungsprozesse über musikalische und außermusikalische Werte und Einstellungen, wie auch durch den Gebrauch von kulturellen Artefakten aus, die als Wissensspeicher und Vehikel der Wissenskommunikation der *community* fungieren: z. B. Notenmaterial, aufgeführte und aufgenommene Werke, Schriften, Geschichten und Musikinstrumente.
- Musikalische *communities of practice* bestehen nicht nur aus musikausübenden, sondern auch aus musikrezipierenden bzw. musikinteressierten Mitgliedern.
- Mitglieder einer musikalischen *community of practice* nehmen am Leben der *community* in unterschiedlichem Ausmaß teil und übernehmen dabei unterschiedliche Rollen. Inwiefern einzelne Mitglieder am Leben der *community* partizipieren und sich mit der *community* identifizieren, ist also individuell unterschiedlich.
- Sowohl die Wege der Partizipation der Teilnehmer als auch die Entwicklung der gesamten musikalischen *community of practice* sind dynamische Prozesse: So wie *communities* aufblühen und untergehen können, können ihre Mitglieder im Laufe ihres Lebens zentrale oder periphere Rollen in der *community* übernehmen oder sogar einer *community* irgendwann endgültig den Rücken kehren.
- Musikalische *communities of practice* können durchstrukturiert – sogar institutionalisiert – sein oder eine vollkommen informelle Struktur aufweisen. Dementsprechend sind musikalische *communities of practice* für Außenstehende nicht immer erkennbar und den Mitgliedern als soziale Wissensstruktur nicht immer bewusst.
- Die Perspektive der *communities of practice* lässt sich nicht nur für die Analyse verschiedener musikalischer Gemeinschaften anwenden, sondern auch als theoretisches Werkzeug für die Beleuchtung von musikalischen und musikpädagogischen Praktiken und Zugängen.

Diese Thesen dienten als theoretische Grundlage – als Begriffsbestimmung – für die Kategorie *Partizipation in musikalischen communities of practice*, die im Folgenden dargestellt wird.

10.2.5 Musikalische *communities of practice* aus der Perspektive der Forschungsfragen. Kontextbezogenheit als Attribut von Informalität?

Die vorangestellte Definition von musikalischen *communities of practice* ermöglicht die Klärung der in Abschnitt 10.2.1 formulierten Fragen über die Beziehung zwischen musikalischen *communities of practice* und dem musikpädagogischen Denken/Handeln der Interviewpartner. Es wurde bereits in Abschnitt 10.2.2 festgestellt, dass die subjektiven Theorien aller Interviewpartner – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – mit der Praxis von musikalischen *communities of practice* zusammenhängen. Dabei kann es sich um eine einzige *community* oder um mehrere, um aufblühende oder um untergehende, um aktuelle oder um vergangene musikalische *communities of practice* des Interviewpartners handeln.

In Abschnitt 10.2.1 wurde auch die Frage artikuliert, ob musikalische *communities of practice* eher als Referenten des Lehr-/Lernprozesses oder als Lernwelten betrachtet werden sollten: Sind musikalische *communities of practice* eher den Praktiken oder den Zielvorstellungen der Musikschularbeit zuzuordnen? Der Praxis-Begriff in der Theorie des situierten Lernens macht deutlich, dass hier nur von einem Sowohl-als-auch die Rede sein kann. Praxis heißt hier jener Raum, in dem Wissen konstruiert, reifiziert und weitergegeben wird: Die Praxis bringt die Aktivitäten, die Interaktionen, die Artefakte, das Wissen und das Lernen einer *community* auf eine Ebene, oder genauer: sie subsumiert sie. Demzufolge müssen musikalische *communities of practice* sowohl als Ziel von als auch als Weg in musikpädagogischen Prozessen verstanden werden: Die *community* ist gleichfalls Vehikel des Lernens und bestimmende Instanz des Zulernenden; und das Lernen ist zugleich Aneignung (des für die *community* relevanten Wissens) und Partizipation (am Leben der *community*).

Diese doppelte Bedeutung klärt den Zusammenhang zwischen den in Abschnitt 10.2.2 angesprochenen Codes:

– *Musikalische Gemeinschaften in der Umgebung/externe Ensembles*,
– *Musikschulensembles/ Musikschulprojekte* und
– *„In meinem Instrument“*.

Diese Codes können demnach als zwei Perspektiven in der Betrachtung von musikalischen *communities of practice* verstanden werden: In den ers-

ten zwei Codes wird die *community* als Ort des musikalischen Lernens betrachtet; im dritten steht das für die *community* spezifische Repertoire von Wissen, Werten und Einstellungen im Fokus, das nur hier weitergegeben werden kann. Dementsprechend wurden die ersten zwei Codes den Praktiken, der dritte den Zielvorstellungen zugeordnet.

Diese Analyse zeigt also einerseits, dass musikalische *communities of practice* in der Musikschule primär in der Gestaltung von internen und externen Ensembles auftreten, die von den Interviewpartnern als Lernwelt betrachtet und genutzt werden. Andererseits wird hier deutlich, dass die Partizipation der Schüler in diesen *communities* – d. h. die Teilnahme und Teilhabe der Schüler am Leben von musikalischen *communities of practice*, die mit der Aneignung des für die *community* relevanten Wissens einhergeht – für die Interviewpartner eine zentrale Zielsetzung der Musikschularbeit darstellt.

Eine Neusichtung des Datenmaterials aus dieser Perspektive[8] brachte eine weitere Differenzierung der emergierenden Kategorien. Es zeigte sich, dass die Interviewpartner nicht nur die Partizipation von Schülern in musikalischen *communities of practice* als Zielsetzung ihrer Arbeit sehen, sondern auch die Förderung der *communities* an sich: Die Förderung der Partizipation von Schülern in *communities* geht meistens mit dem Anliegen einher, dass *communities* weiter bestehen, aufblühen oder sogar neu enstehen. Den Befragten geht es also nicht nur darum, dass die Schüler in *communities* ein musikalisches Leben führen können, sondern auch darum, dass die *community* weiterlebt und relevant bleibt. Es wurde klar, dass die Kategorie *Partizipation in musikalischen communities of practice* die Förderung dieser *communities* subsumieren muss.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass die Praxis von musikalischen *communities of practice* nicht nur für die Lernwelt der Ensembles, sondern auch für die Gestaltung der weiteren Lernwelten relevant ist. Natürlich sind musikalische *communities* eher sichtbar und wahrnehmbar, wenn sie als Gemeinschaft (als Ensemble) auftreten und musizieren. Allerdings haben die vorhergehend erläuterten Prozesse der musikalischen Identitätsbildung in *communities* zur Folge, dass Musikschullehrer die *communities* immer in

[8] Zur Rolle der Neusichtung von Datenmaterial unter der Perspektive von emergierenden Kategorien in der Grounded-Theory-Methodologie siehe Abschnitt 2.8.

sich tragen, auch wenn sie z. B. Unterricht gestalten, Aufführungen evaluieren oder das Hörverhalten ihrer Schüler wahrnehmen. Die Gestaltung und der Gebrauch der Lernwelten des Unterrichts, der Auftritte und des Privaten hängt in diesem Sinne eng mit Vorstellungen zusammen, die in musikalischen *communities of practice* verwurzelt sind. Davon zeugt der im ersten Teil der Forschungsergebnisse wiederholt aufgetretene Aspekt des „Kontext“- bzw. „Bereichspezifischen“ (siehe 3.5, 4.5, 5.7, 6.4 und 8.5).

Inwiefern lassen sich diese Erkenntnisse mit dem In-/Formalität-Konzept in Einklang bringen? Wohl kaum. Nach der Ausgangsdefinition des formalen/informellen Lernens (siehe 2.3) ist die Aneignung von kontextsspezifischem Wissen ein Attribut von Informalität, das als Pendant die Aneignung von allgemeinem, nicht kontextspezifischem Wissen hat. Die hier von den Interviewpartnern ins Spiel gebrachte Perspektive der musikalischen *communities of practice* macht allerdings deutlich, dass die Praxis von *communities* Attribute von In-/Formalität in sich trägt: Das kontextspezifische Wissen einer *community* kann an sich informelle oder formale Attribute aufweisen, wie auch die kontextspezifische Vermittlung dieses Wissens. Außerdem stellt sich aus der Sicht der Theorie des situierten Lernens die Frage, ob es ein allgemeines, nicht kontextspezifisches Wissen grundsätzlich geben kann. Bei der Thematik der Kontextbezogenheit offenbaren sich also wiederum – genauso wie bei der im Kapitel 9 behandelten Thematik der Lernerzentrierung – die Grenzen des In-/Formalität-Konzepts.

Vor der Darstellung des *community*-konformen Umgangs mit Lernwelten und des *community*-konformen Verständnisses der Zielsetzungen der Musikschularbeit der Interviewpartner seien hier noch einige Hinweise angebracht. Als Erstes muss klargestellt werden, dass der Fokus dieser Untersuchung auf dem Umgang von Musikschullehrern mit In-/Formalität und nicht auf ihren musikalischen *communities of practice* lag. Die hier diskutierten Forschungsergebnisse beziehen sich demzufolge auf die Forschungsfrage dieser Arbeit und stellen keineswegs den Anspruch, die Thematik der musikalischen *communities of practice* in der Musikschularbeit eingehend zu behandeln. Dementsprechend sollen die folgenden Ausführungen als ein – aus den Daten abgeleiteter – Erklärungsversuch verstanden werden, dessen empirische Überprüfung noch aussteht: Für die hier beschriebene Beziehung zwischen musikalischen *communities of practi-*

ce und dem musikpädagogischen Denken/Handeln von Musikschullehrern sprechen zahlreiche Hinweise aus dem Datenmaterial dieser Untersuchung; ob sich die Beziehung tatsächlich so verhält und ob womöglich noch weitere Faktoren im Spiel sind, kann nur eine weiterführende Untersuchung dieses Sachverhalts eindeutig klären.

Als Zweites muss hier die Reichweite der folgenden Beispiele angesprochen werden. Im Folgenden wird immer wieder von musikalischen *communities of practice* die Rede sein, die sich bestimmten musikbezogenen Domänen widmen: der Domäne der Klassik, des Gesangs, der Alten Musik usw. Dies soll aber nicht zur Annahme verleiten, dass hier „die Welt" der Klassik, des Gesangs, der Alten Musik usw. dargestellt wird. Wie vorher erläutert, ist es durchaus möglich, dass in solchen „Welten" mehrere, in ihrer Ausprägung komplett unterschiedliche *communities* zu finden sind.

10.3 Der Umgang mit Lernwelten und das Verständnis der Zielsetzungen der Musikschularbeit der Interviewpartner aus der Perspektive ihrer musikalischen *communities of practice*

Im vorhergehenden Abschnitt wurden die folgenden Thesen als datenbasierter Erklärungsversuch der Beziehung zwischen musikalischen *communities of practice* und dem musikpädagogischen Denken/Handeln von Musikschullehrern dargestellt:

- Der Umgang mit Lernwelten und das musikpädagogische Verständnis aller Interviewpartner hängen – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – mit der Praxis von musikalischen *communities of practice* zusammen. Demzufolge stellt die Partizipation in musikalischen *communities of practice* für die Befragten eine zentrale Zielsetzung der Musikschularbeit dar. Diese Zielsetzung spielt bei den verschiedenen Interviewpartnern – verglichen mit den anderen, in den vorherigen Kapiteln beschriebenen Zielsetzungen – mal die Haupt-, mal eine untergeordnete Rolle.
- Musikalische *communities of practice* treten in der Musikschule oft in der Gestalt von musikschulinternen und externen Ensembles, d. h. als Lernwelt der Ensembles auf. Allerdings prägt ihre Praxis auch den Umgang der Musikschullehrer mit den anderen Lernwelten und ihre Vorstellungen über die Zielsetzungen der Musikschularbeit.

Im Folgenden werden diese zwei Thesen anhand des Beispiels des Interviewpartners 10 (Dudelsack) erläutert.

10.3.1 Der Interviewpartner 10 (Dudelsack) und seine musikalische *community of practice*

Blickt man auf den Umgang mit Lernwelten des Interviewpartners 10 zurück (siehe 7.2), dann sieht man, dass hier die Lernwelt der Ensembles und Projekte die Hauptrolle spielt, flankiert von den Praktiken des Musikhörens und der Konzerte. Diese drei Bereiche verortet der Interviewpartner außerhalb der Musikschule. Bei den Konzerten merkt er an, dass er mit der Problematik der Auftrittsangst bzw. des Nicht-Auftreten-Wollens der Schüler – die er mit herrschenden ästhetischen Dogmen in Verbindung setzt – selten in Berührung kommt. Charakteristisch für seine Gestaltung der Lernwelt des Unterrichts ist die durchgehende „musikalische" Inszenierung des Unterrichts, die mit einer grundlegenden Skepsis gegenüber „Methoden" und dem systematischen Üben in Verbindung steht. Gegenüber dem Engagement der Eltern äußert der Interviewpartner einen gewissen Argwohn, gegenüber Prüfungen eine klare Ablehnung. In Bezug auf die Zielsetzungen der Musikschularbeit zeigte bereits das Kapitel 8.4, dass der Interviewpartner dem Spiel nach Gehör und der Entwicklung der musikalischen Intuition große Bedeutung beimisst. In seinen Ausführungen über musikalisches Wissen wird offensichtlich, dass er Musik als ein nicht explizierbares und nicht systematisierbares System betrachtet: Er hat also eher die Vermittlung bzw. die Aneignung von implizitem musikalischen Wissen im Fokus.

Inwiefern stehen diese Handlungsweisen und Einstellungen mit einer musikalischen *community of practice* in Zusammenhang? Ein erster Hinweis auf die musikalische *community of practice* des Interviewpartners liefert die Art, wie der Befragte seine Schüler als musikalisch hoch interessierte, hoch spezialisierte und hoch aktive Menschen beschreibt.

IP: Dann Beschäftigung mit Musik. Ja, die meisten meiner Schüler, die stehen auf so Mittelaltergothik und Metal und so. Also auf eher so die böse und harte Art, sind auch meist Männer. Also Buben. Und wenn Frauen kommen, dann sind das meist welche, die schon sich sehr gut auskennen im Folk-Bereich und Weltmusik. Also eher sehr gebildete Leute (IP 10: Dudelsack).

Diese Schüler sind – so der Interviewpartner – Teil einer kleinen und überschaubaren Nische der Musik, die gerade im Aufschwung ist und mittlerweile so viele interessierte Menschen umfasst, dass einige Musiker darauf ihre Existenz aufbauen können. Wie sieht die musikalische/musikvermittlerische Praxis dieser *community* aus?

IP: Im Sommer schaut es meistens so aus, da ist ein Festival und diese Folk-Festivals sind meist so organisiert, dass es Konzerte gibt und Workshops. Und da gibt es manche, die haben halt mehr den Workshopcharakter und Förderung, und andere weniger. [. . .]
I: Und siehst du da einen Unterschied zwischen deinem Unterrichten in der Schule und in den Workshops?
IP: Ja, ja.
I: Was wäre der Unterschied?
IP: Also der Workshopunterricht ist natürlich viel oberflächlicher. Und qualitativ ist das Ergebnis nicht so gut. Aber was der Vorteil ist, dass auf diesen Workshops gleich viel mehr Erfahrungsaustausch ist, dass man gleich in ein Konzert- und Musikleben integriert ist und das in einem Block hat. [. . .] *Workshop unterrichten ist saumäßig anstrengend, weil man am Abend dann auch nicht schlafen gehen will, man muss ja auch irgendwie das Ganze verarbeiten. Und die Schüler gehen dann irgendwann todmüde ins Bett, und die Lehrer hängen noch bis fünf Uhr in der Früh rum und spielen Session* (IP 10: Dudelsack).

Die vom Interviewpartner beschriebene *community* scheint eine Praxis zu pflegen, bei der Festivals eine sehr große Rolle spielen. Die *community* begegnet sich bei solchen Anlässen, die am Wochenende regelmäßig vor allem im Sommer stattfinden. Charakteristisch für diese Begegnungen – die nach dem Lernwelten-Modell unter der Rubrik *Projekte* zu verorten wären – ist ein fließender Wechsel von Konzerten, Workshops, Sessions und sozialen Aktivitäten. Die Mitglieder der *community* werden bei solchen Festivals *gleich in ein Konzert- und Musikleben integriert*, haben alles *in einem Block*: Sie musizieren und feiern gemeinsam, übernachten vor Ort, gestalten und besuchen Konzerte und lernen von den kompetenteren Mitgliedern der *community* in Workshops und voneinander in Sessions.

Nach den Ausführungen des Interviewpartners ist für diese *community* ein intensives Ensemble- und Konzertleben charakteristisch, an dem Anfänger von Beginn an teilhaben können. Darüber hinaus scheint in der *community* das semiprofessionelle Musizieren – d. h. eine nicht zu deutliche Tren-

nung zwischen Berufs- und Amateurmusikern – relativ verbreitet zu sein. Diese zwei Faktoren prägen offenbar maßgeblich die Gewichtung von und den Umgang mit Ensembles und Konzerten des Interviewpartners.

IP: Also von meinen Schülern haben die Hälfte Ensembles und spielen darin meistens ein anderes Instrument, wollen aber darin auch Dudelsack spielen. Deshalb kommen sie zu mir. Sind oft auch schon Profis. Also die einfach sehr gut schon musikalisch vorgebildet sind. Also auch Jugendliche, die sind einfach… Und es gibt auch welche, die haben eigene Ensembles gegründet, und die haben jetzt auch, leben davon, sind professionell unterwegs (IP 10: Dudelsack).

IP: Also ich lade [meine Schüler] *oft auch ein, für Auftritte und auf größere Bühnen. Auch wenn sie erst ein halbes Jahr spielen oder so. Das geht immer.* […] *also ich hab zum Beispiel einen Schüler, der war ein halbes Jahr erst dabei, und wir hatten einen Auftritt, jetzt Ende des Jahres, da hat er einfach gleich mitgespielt. Halt nicht so toll, aber er wurde halt so eingebunden, dass es trotzdem perfekt geklungen* [hat] (IP 10: Dudelsack).

Die musikalische *community of practice* bildet also Lerngelegenheiten, die vom Interviewpartner als Lernwelten erkannt, genutzt und mitgestaltet werden. Sie beeinflusst aber auch sehr direkt den Umgang des Interviewpartners mit anderen Lernwelten, z. B. mit der Lernwelt des Unterrichts.

IP: Ich spiel viel zusammen mit den Schülern. […] *Ich denke da fast mehr daran: Hauptsache es klingt, es macht Spaß, so ein bisschen. Bei klassischer Musik würde ich das wahrscheinlich nicht so machen. Das ist einfach eine andere Art zu musizieren.*
I: Also du hast den Eindruck, dass es in der Musik, die du machst, einfach diese Art der Vermittlung passt?
IP: Genau, es passt, viel zusammen zu spielen. Und es ist im Grunde so ähnlich wie Session spielen. Man spielt, reißt eine Session an, und animiert die anderen, mitzutun. Und umgekehrt, dass ein anderer sagt: „Spiel dein Lieblingsstück“, und ich pass mich dazu. Und so ein bisschen eine Sessionsituation zu haben im Unterricht. Und dann gibt es natürlich immer wieder Phasen, wo ich was auch erkläre, aber die sind, glaube ich, nicht so lang. Prozentuell ist es mehr spielen. […] *Weil ich selbst Erfahrungen gemacht habe, dass man in einer Session mehr lernt als in einer instrumentalen Stunde. Sessionsituation ist also der klassische Musikantenstammtisch: Man trifft sich in einem Gasthaus oder nach einem Konzert in einem, weiß nicht, im Backstage oder so, und dann reißt einer was an, und die anderen tun dazu. Und es entsteht dann halt ein… ohne, dass sich die Musiker vorher kennen,*

das ist also nicht Voraussetzung, und ohne, dass die Stücke auch allen bekannt sind, das ist auch nicht Voraussetzung, wird trotzdem gemeinsam Musik gemacht. Das ist sozusagen für mich so die Session.
I: Und du versuchst im Unterricht eine ähnliche Arbeitsform hervorzurufen?
IP: Genau, ja, genau. Also ich probiere eine Sessionsituation herbeizuführen. Und auch bei Sessions kann dann passieren, dass dann einer sagt: „Hey, was machst du denn da für eine Verzierung oder für eine Melodielinie?" und so. Und dann erklärt er das halt zwischendurch (IP 10: Dudelsack).

Die Entscheidung des Interviewpartners für eine „musikalische" Inszenierung des Unterrichts und die Bevorzugung des Gruppenunterrichts hängen also direkt mit einer sozialen Praxis des Musizierens (der Session) zusammen: Die Vermittlungspraxis der musikalischen *community of practice* wird vom Interviewpartner gewissermaßen in der Lernwelt des Unterrichts reproduziert. Diese Art der Vermittlung wird vom Interviewpartner einerseits als adäquat für die Musikausübung dieser *community* beschrieben *(Bei klassischer Musik würde ich das wahrscheinlich nicht so machen. Das ist einfach eine andere Art zu musizieren*). Andererseits ist sie ihm vertraut; er fühlt sich hier – und nicht z. B. in einer Unterrichtspraxis, in der systematisches Lernen die Regel ist – besonders kompetent.

Der Zusammenhang zwischen der für die *community* spezifischen Vermittlung und dem für die *community* spezifischen Wissen wird in den folgenden Zitaten vom Interviewpartner erläutert. Hier wird deutlich, in welchem hohen Maße die *community* das Verständnis von musikalischem Wissen des Interviewpartners prägt.

IP: Also Rhythmus wird auch auf Noten notiert, und das hat aber nichts mit dem zu tun, was dann wirklich gespielt wird. Oder nur annähernd, aber eher wenig. Und was ich halt probier zu vermitteln, ist sozusagen so eine Art von Mikrorhythmik. Dass man sich ganz genau bewusst wird, warum klingt zum Beispiel eine Mazurka und ein Walzer, die beide im 3/4-Takt sind und beide auch vom Tempo etwa gleich gespielt werden können, warum klingen sie trotzdem unterschiedlich. Das ist es. Ein klassischer Musiker, wenn er die Noten jetzt liest, und eine Mazurka und einen Walzer spielt, dann merkt er eben nicht, der kann unmöglich den Unterschied feststellen. Und das sind halt so, so Groovegeschichten, die dann bei Tanzmusik einfach total wichtig sind (IP 10: Dudelsack).

IP: Repertoire, ja, das ist natürlich auch schön. Auch ein Wort, was ich gerne mag.
I: Warum? Was verstehst du unter Repertoire?

IP: Ja, dass man… Also ich freue mich, wenn einer sozusagen aktiv, viele Melodien aus dem Ärmel schütteln kann. Und ja. Nach Gehör. Also nicht nach Noten. Also für mich bedeutet, wer Repertoire hat, ist jemand, der viel nach Gehör auswendig spielen kann. Aber es gibt sicher andere. Also im Klarinettenunterricht heißt das, dass man möglichst viele Stücke eingeübt hat wahrscheinlich, und dann, wenn man die Noten hat, sie gleich wieder auspacken kann, gleich spielen kann. Aber das ist unwichtig bei mir (IP 10: Dudelsack).

Die musikalische *community of practice* des Interviewpartners pflegt aber nicht nur bestimmte musikalische Aktivitäten und Vermittlungsformen, sondern auch bestimmte musikalische Einstellungen und Werte. Eine gewisse Offenheit gegenüber verschiedenen Musikstilen, die Distanzierung von der *klassischen europäischen Musikausübungsmentalität*, die Wertschätzung des unprofessionellen Musizierens, die Ablehnung von ästhetischen Dogmen zugunsten der Bewunderung jener, die eine eigene, individuelle musikalische Sprache entwickeln: All dies scheint für diese *community* relevant und typisch zu sein.

IP: [. . .] *das Ziel, was ich mir wünsche von meinen Schülern, ist, dass sie vollkommen selbständig ihren eigenen Stil finden und ja, frei musizieren können. Das ist ganz wichtig.* [. . .] *Aber einfach dass sie, dass sie eine ganz große Freiheit beim Spielen bekommen und nicht an den Noten kleben. Ja. Das ist so mein großes Ziel. Und dass sie ja auch, auch ein bisschen wegkommen von so einer klassisch europäischen Musikhaltung oder Musikausübungsmentalität, sag ich mal. Sondern, dass sie so ein etwas freieres Denken bekommen. Nicht ganz so europäisch oder auch, auch wirklich mit alter Musik sich auskennen, mit Nischenmusiken, mit Bordunmusik, weil Dudelsack ist einfach ein Nischeninstrument. Dass sie sich also ganz öffnen gegenüber auch anderen Musikrichtungen. Also nicht nur jetzt die typische traditionelle Musik, die beim Dudelsack halt jetzt so mal üblich ist, sondern auch Jazz, Rock, Metal und auch Klassik. Ja.* (IP 10: Dudelsack).

IP: Also ich selbst hab immer so eine kleine, einerseits Bewunderung aber andererseits auch Abneigung gegen klassische Dogmen bei Instrumenten. Also wenn jetzt einer sagt: „Wiener Klarinettenstil, das muss so und so klingen, und dann ist es“, hab ich schlechte Erfahrungen gemacht persönlich. Und eben beim Dudelsackspielen ist es genau umgekehrt. Also, da ist es interessanter, wenn jeder einen eigenen Klang entwickelt, eine eigene Spieltechnik, sogar eigene Verzierungen entwickelt, eigenen Interpretationsstil von Vornherein, ohne jede sozusagen Idealisierung irgendeines Stils (IP 10: Dudelsack).

Die für die *community* typische Ablehnung von fixen ästhetischen Richtlinien und die Wertschätzung des Individuellen haben natürlich einen großen Einfluss auf die bereits oben erwähnte kritische Haltung des Interviewpartners gegenüber Lehrplänen und Prüfungen.

IP: Also ich unterrichte jetzt seit fünf Jahren eben regelmäßig an der Musikschule, und hab den Lehrplan vor drei Jahren geschrieben, und das hat sich mittlerweile alles wieder verändert. Das bleibt nicht gleich. [...] *und der Lehrplan ist auch für jeden Einzelnen anders. Also ich, ich halte mich an meinen eigenen Lehrplan überhaupt nicht* (IP 10: Dudelsack).

Des Weiteren macht der Interviewpartner klar, dass sein Instrument, im Gegensatz zu anderen, keine bildungsbürgerliche Tradition hat, was für seinen Umgang mit der Lernwelt der Musik in der Familie prägend ist.

IP: [...] *musikalische Interessen des Schülers. Gut, das ist beim Dudelsack halt die Sache, dass die, die zu mir kommen,* [...] *die wissen genau, was sie wollen, die wollen Dudelsack, und das ist schon ziemlich, also die sind schon mal extrem auf eine Wellenlänge.* [...] *Es gibt niemanden, wo die Eltern sagen: „Du lernst jetzt Dudelsack, lern was Gescheites." Und ich glaube ein Klavierlehrer hat mit dem mehr Probleme als ich. Also die stehen sich voll auf Dudelsackmusik und wollen das lernen.* [...] *wer seine Eltern davon überzeugt hat, dass das das Richtige für ihn ist, der hat schon was hinter sich* (IP 10: Dudelsack).

Die Anmerkungen über die Musikschulkollegen des Interviewpartners sind insofern interessant, weil sie auf die besondere Rolle hindeuten, die er bzw. seine *community* in seiner Musikschule spielt. In der Musikschule scheint die musikalische/musikvermittlerische Praxis des Interviewpartners eher die Ausnahme als die Regel zu sein. Es ist dem Befragten durchaus bewusst, dass seine Kollegen Musik anders ausüben und vermitteln, und dementsprechend nicht immer in der Lage sind, seinen Umgang mit musikalischen und musikpädagogischen Fragen nachzuvollziehen. Diese „Außenseiterposition" wird allerdings durch drei Umstände gemildert: die grundsätzliche Unterstützung der Musikschuldirektorin, die Sondersituation der Dudelsackklasse als Vorzeigeprojekt und die gute Kommunikationskultur des Musikschulteams.

IP: Das ist halt eine völlig andere Art Musik zu machen, beim Folk-Musikinstrument. Und die Musikschule ist primär auf klassische Musikinstru-

mente, oder auf schon sehr stark strukturierte, oder Pop- und Rock- oder U-Musikinstrumente, sag ich mal, fixiert. Und wenn jetzt so ein Hippie daherkommt mit irgendeinem so einem Instrument, dann wissen die Leute es halt nicht einzuordnen, kennen sich nicht aus, was ich auch vollkommen verstehe. Und es ist schwierig auch, dass man gemeinsam zum Beispiel, wenn man jetzt ein gemeinsames Programm mit Kollegen machen muss, schwierig halt Stücke zu finden, oder diese Art zu musizieren, das zusammen zu bringen [...] *natürlich auch inhaltliche Spannungen, was das Pädagogische betrifft, gibt es. Also sagen wir mal nicht Spannungen, aber Missverständnisse auch, wie schon gesagt. Also wie gesagt, einen Lehrplan zu erstellen, und dann erstelle ich einen Lehrplan, aber ich bin sicher, die, die diesen Lehrplan lesen muss, versteht davon die Hälfte nicht* (IP 10: Dudelsack).

IP: Und bei Prüfungen ist es so, dass mir die gesamte Verantwortung auch übergeben wird, weil die anderen Kollegen, die haben keine Ahnung von Dudelsack [...] *Also eigentlich mag ich Prüfungen nicht. Aber meine Direktorin ist super, supernett, und sagt einfach, dass ich das handhaben kann, wie ich will, und* [die Schüler] *sollen einfach bei den Musikschulabenden einfach mehr spielen, und ich gebe dann mein „Sehr gut“, und das war es dann. Also sie kennt das Problem* (IP 10: Dudelsack).

IP: Und dann gibt es halt Musikschulkonzerte, die üblichen Weihnachtskonzerte, alles okay und so weiter, und da schau ich auch immer, dass meist viele [Schüler] *spielen. Und ja. Dadurch, dass es auch so ein bisschen die Dudelsackklasse ein Vorzeigeprojekt dieser Musikschule ist, ist es auch nicht ganz unwichtig, das ist immer präsent* (IP 10: Dudelsack).

Das Beispiel dieses Interviewpartners zeigt, dass die Vorstellungen von musikalischem Wissen und der Umgang mit Lernwelten eng mit der Praxis von musikalischen *communities of practice* zusammenhängen. Ähnlich wie beim Posaunelehrer (siehe 10.2.1.), taucht im Interview nicht nur die Figur des Interviewpartners selbst, sondern auch die einer musikalischen Gemeinschaft auf, die in Bezug auf eine Domäne eine bestimmte musikalische Praxis mit spezifischen Aktivitäten, Artefakten und Werten pflegt: eine musikalische *community of practice*. Diese Gemeinschaft beeinflusst das musikpädagogische Denken und das musikpädagogische Handeln des Interviewpartners in dreierlei Hinsicht: Erstens stellt sie Praktiken zur Verfügung (z. B. Festivals), die vom Interviewpartner als Lernwelten erkannt, mitgestaltet und genutzt werden; zweitens prägt sie die Vorstellungen von musikalischem Wissen und Wissensaneignung des Interviewpartners und

somit auch seine Gewichtung und Gestaltung der Lernwelten; und drittens stellt sie ein Ziel für die musikpädagogische Tätigkeit des Interviewpartners dar. Die Schüler des Interviewpartners spielen nicht nur „für sich" Dudelsack, sondern wachsen auch langsam in die musikalische *community of practice* hinein und tragen somit zu ihrem Fortbestand und ihrer Weiterentwicklung bei.

Deutlich wird hier auch, dass musikalische *communities of practice* im institutionellen Rahmen der Musikschule unterschiedlich positioniert sein können. Die musikalische *community of practice* des Dudelsacklehrers ist keineswegs so stark in der Musikschule verwurzelt wie die oben dargestellte *community* des Posaunelehrers. Die Dudelsack- *community* hat sozusagen einen Newcomer-Status in der Musikschule, wird aber anscheinend sowohl von der Direktion als auch vom Team wohlwollend betrachtet und willkommen geheißen.

10.3.2 Die musikalischen *communities of practice* der weiteren Interviewpartner: Ein Fragenkatalog

Die enge Beziehung zwischen musikalischen *communities of practice*, dem Umgang mit Lernwelten und dem Verständnis der Zielsetzungen der Musikschularbeit wurde bereits anhand der Ausführungen zweier Interviewpartner dargestellt: des Interviewpartners 04 (Posaune, Tenorhorn, siehe 10.2.1) und des Interviewpartners 10 (Dudelsack, siehe 10.3.1). Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass diese Beziehung nicht nur für manche, sondern für alle Interviewpartner – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – relevant ist. Im Folgenden werden einige Beispiele angeführt, die für diese Hypothese sprechen. Damit wird keineswegs eine eingehende Untersuchung dieses Sachverhalts intendiert. Eher sollen diese Beispiele einige Fragen aufwerfen, die in weiterführenden Untersuchungen aufgegriffen werden könnten.

In Bezug auf musikalische *communities of practice* und ihre Rolle in der Musikschularbeit wurden folgende Themen und Fragestellungen von den Interviewpartnern angesprochen:

– die Spezifika der Musikausübung – die musikalischen „Leitthemen" – der verschiedenen *communities,*

IP: Und ich habe eben viele Kinder, die [beide Instrumente] *machen, und dann wechselt man, und dann können wir, im Ensemble haben wir einfach mehr Möglichkeiten. Oder ich habe auch eine Schülerin, die macht Blockflöte und Cembalo, und ja, ich finde es einfach wichtig. In der Alten Musik gibt es nicht diese Beschränkung auf nur ein Instrument* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Also das Vorspielen ist, ich meine, ich mach zwar immer einen Klassenabend einmal im Jahr, aber im Prinzip ist es gerade am Kontrabass nicht das eigentliche Thema, würde ich mal sagen. Irgendwie ein Vortragsstück, das ist natürlich nett und die Eltern freuen sich und alle, und es ist ja auch einmal ganz schön, wenn man so was macht, aber eigentlich interessiert das keinen Menschen, ja?
I: Und was wäre das Thema?
IP: Das Thema ist am Kontrabass natürlich, was mach ich im Ensemble und im Orchester. Das ist das Thema, ja? Eins, zwei, drei, vier. Das ist das Thema für den Kontrabass, ja? Und das möglichst drei Stunden lang, ja? (IP 08: Kontrabass)

– die musikalische Vermittlungspraxis der *communities of practice* aus einer geschichtlichen Perspektive,

IP: Nur ist [der Unterricht] *so aufgebaut bei mir, dass ich ohne technische Übungen, die ich jetzt aufschreiben muss, eigentlich auskomme, und nur durch die Musik. Das heißt, das ist auch die Art und Weise vor – ich sage jetzt – Czerny: Dass man einfach mit Musik lernt, zu musizieren, und nicht isolierte Spieltechnik.* [...] *Also ich unterrichte eben vorwiegend Alte Musik – also auch bei der Blockflöte natürlich auch moderne Dinge –, aber in der alten Tradition... Also es gibt kein Lehrwerk, also das mir jetzt bekannt ist, das wirklich auf Übungen aufbaut* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

IP: Ich unterrichte ja im Moment jetzt ausschließlich E-Gitarre. Und die Musik, die wir machen, ist ja noch so jung. Die Musik ist so jung im Vergleich, und die Musikpädagogik ist auch so jung im Vergleich zu einem Geigenlehrer, zu einem Klavierlehrer. Es gibt so viele Systeme, die nebeneinander funktionieren oder nicht funktionieren, es gibt so viele Entwicklungen, es gibt so viele Veränderungen. Das heißt, wenn ein Prüfungsplan oder ein Lehrplan, eine Literaturempfehlung rauskommt, dann ist sie mittlerweile möglicherweise in dem Moment schon wieder alt (IP 06: E-Gitarre).

– die Klischees von Instrumenten, Musikstilen und Szenen,

IP: Aber ich glaub auch, dass [das Instrument] *nicht irrelevant ist, weil die Instrumente mit verschied-, bestimmten Klischees behaftet sind. Und das Cello halt immer mit der Klassikschiene behaftet ist* (IP 01: Violoncello).

IP: Was ich mag nicht, diese ganzen Vorurteile über Sängerinnen, die ja meistens stimmen, dass einfach eine Sängerin überhaupt keine Ahnung hat und sich nicht ausdrücken kann. Und deswegen ist mir sehr wichtig, wenn ich [die Schüler] *korrepetiere in der Stunde, dass sie mich einzählen. Das sie Cues geben, also wenn wir ein Rubato-Teil spielen, dass nicht ich alles mache und ich ihnen helfe, und sie sind die armen Mausis und können das nicht* (IP 07: Gesang Popularmusik).

– die Rolle der Workshopszene als Ort der Begegnung von musikalischen *communities of practice*,

IP: Meine Oboenkollegin und ich machen immer wieder, also jährlich einen Workshop für Oboe und Fagott, weil uns das ein Anliegen ist. Also das ist so ein bisschen, ja, Begeisterung einfach für das Doppelrohrblatt. [...] *Ja und dass das einfach eben ein ganz fachspezifisches Treffen ist, wo ganz viel Gleichgesinnte auf einem Haufen sind* (IP 11: Fagott).

– situierte Begabungsbegriffe, d. h. die Vorstellungen von Begabung der verschiedenen musikalischen *communities of practice*,

IP: Natürlich wird man bei jedem Sänger hören, da und da blüht er auf, oder das liegt ihm besser, oder das ist voll seins. [...] *Ich hab ein einziges Mal, aber dafür dann wirklich, einen männlichen Schüler zur Klassiklehrerin geschickt. Ich hab gesagt: „Du wirst bei mir nicht glücklich werden." Ich hab gemerkt, der blüht so auf, der ist bei Übungen aufgeblüht, die eben klassisch angemutet haben, und bei allem was popular war, irgendwie so. Und der ist dann wirklich total aufgeblüht. Er hätte sich das selber nicht vorstellen können* [...] *und das deckt sich nicht immer mit dem Geschmack oder mit der Selbsteinschätzung. Weil manche haben so eine naturrauchige Stimme, und wollten aber immer schon eine Prinzessin sein und ganz hohe Musicalsachen singen, aber das wird nie gut klingen.* [...] *Also wenn eine unbedingt die ganze Zeit Musical will, und das einfach nicht glaubt, dann sag ich auch: „Du, wir können es machen, wenn es dir so Spaß macht, aber es ist nicht das, es ist nicht das, wo du begabt bist, ja?* (IP 07: Gesang Popularmusik).

IP: Es ist schwer zu sagen, ob ein Kind am Anfang begabt ist. Manche probieren am Anfang und sind total verkrampft, dann nachher super Hände haben. [...] *Geige ist schon sehr, man muss schon geigerische Hände haben, um das rauszukriegen* (IP 12: Violine).

– Definitionen von und Wege zu musikalischer Professionalität in verschiedenen musikalischen *communities of practice*,

IP: Ich glaube, dass [Wettbewerbe] *einfach notwendig sind. Die sind notwendig.* [...] *und das ist auch für die Karriere auch sehr wichtig. Dass man sagen kann: „Ich habe international einen Preis irgendwo." Das öffnet viele Türen* (IP 03: Klavier).

– Genderfragen in musikalischen *communities of practice*,

IP: Ich versuche immer Mädchen mehr zu fördern als Buben. Weil das ist in Österreich so krank, dass Schlagzeug immer noch so eine Männerdomäne war. Das hab ich nie verstanden, schon im Studium nicht. Weil, wenn man anschaut in Deutschland, in England, in Amerika und so, da gibt es so viele Superschlagzeugerinnen, und mittlerweile haben wir auch im professionellen Bereich sehr, sehr gute Schlagzeugerinnen. Ich hab ganz Superkolleginnen, die wirklich super spielen. Und das ist lächerlich, und deshalb versuche ich mehr zu fördern (IP 05: Schlaginstrumente).

– die Begegnung von musikalischen *communities of practice* in der Musikschule (Wahrnehmungen, Spannungsfelder, Verhandlungsprozesse),

IP: Ein größeres Problem ist, [...] *dass auch dadurch, dass diese Musiktradition noch so jung ist, es viele, viele Vorurteile, Missverständnisse, aber auch Ignoranz gibt, sagen wir mal so.* [...] *Und da gibt es oft einfach keine Vorstellung von unserer Musik. Aber auch keinen Respekt, muss man sagen, auch keinen Respekt. Und das ist schon oft eine Schwierigkeit, weil da merkt man einfach, dass man eine andere Sprache spricht. Dass das Gegenüber gar nicht versteht, worum es mir geht* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Was ich schon merke ist eigentlich, dass eigentlich fast jede Jazzgesangslehrerin von der Klassikerin meistens belächelt wird. Also die glauben automatisch, dass wir urkaputte Stimmen haben und ganz schlecht Technik unterrichten oder so irgendwie (IP 07: Gesang Popularmusik).

– die Problematik der Qualitätsförderung und der Organisationsentwicklung in der Musikschule aus der Perspektive der beteiligten musikalischen *communities of practice*,

IP: Für die Schüler [sind Prüfungen]*, weiß ich nicht, es ist eine komische Situation und unnötig eigentlich. Also vielleicht ist es bei einem Soloinstrument anders, aber Kontrabass ist es eine völlig unnötige Situation. Die werden nie in ihrem Leben in die Situation kommen, dass sie von einem Pianisten begleitet irgendein Stück spielen.* [...] *ich meine, es ist kein Soloinstrument, das ist einmal so.* [...] *es gibt*

immer Probleme bei diesen Instrumenten, bei weiß ich nicht, Tuba und Kontrabass, Oboen, und also, die nicht so absolute Soloinstrumente sind, das ist halt irgendwie, da wird dann immer herumdiskutiert in der Schule [. . .] *Das ist halt einfach anders, ja? Die sind einfach anders als die anderen. Und da passt dieses Ding überhaupt* [nicht] (IP 08: Kontrabass).

IP: Ich merke, was ich beobachte ist, dass entweder sind Musikschulen. . . haben einen Popularmusikchef, und dann haben sie eine Super-Big Band und coole Musicals und wow, weiß nicht, was für Rock-Klassenabende. Und die Klassiker haben meist weniger, mit Prima la musica, also die Abteilung versumpft ein bisserl. Man stellt irgendwelche Lehrer ein, die eigentlich gar nicht so motiviert sind. Oder es ist eben umgekehrt, ja? Also irgendwie die volle „Prima la musica"-Musikschule, aber keine Big Band, keine Bands, alles ein fader Zipf populartechnisch. Also ich glaube, dass es da schon einen großen Zusammenhang gibt zwischen dem Instrument vom Direktor und der Förderung in der Musikschule (IP 07: Gesang Popularmusik).

– die individuellen Entwicklungswege bzw. die Lernbiographien von Musikschullehrern in Bildungseinrichtungen und in musikalischen *communities of practice*

IP: Beziehungsweise was ich auch immer wieder mache, ist, dass wenn eine Schülerin mit einer Nummer kommt, dass wir die Nummer reharmonisieren oder so was, weil es einfach zu fad klingt. Ich meine, das hängt jetzt nur damit zusammen, dass Jazzklavier mein Schwerpunktfach ist (IP 07: Gesang Popularmusik).

I: Du spielst in verschiedenen Szenen oder? Hast du immer so breit gespielt?
IP: Ja, ja.
I: Worauf führst du das hinaus? Spielen alle Bassisten so, oder?
IP: Na schon viele, viele. Und naja, es hat aber damit zu tun, dass das Instrument überall gebraucht wird. [. . .] *Also ja, alle brauchen irgendeinen Bass, und dann macht man halt. Es gibt schon* [Bassisten], *die ganz spezialisiert sind, auf klassisch, oder ganz auf Jazz, oder so. Aber die meisten, also viele meiner Kollegen sind so sehr vielseitig* (IP 08: Kontrabass).

– und die Frage der musikpädagogischen „Ein"- und „Mehrsprachigkeit", d. h. der musikpädagogischen Identität(en) innerhalb einer *community* oder an der Schnittstelle zwischen verschiedenen *communities*.

IP: Also ich kenn das [Copying], *in den Popularmusikschulen für Saxophon kommt das in jedem Kapitel vor, und dann machens die Kinder halt auch brav, weil das da*

mit CD vorkommt. Und beim Cello kommts eigentlich nirgends vor, und eigentlich machts den Kindern – also bis auf ein paar, die es ablehnen, das wird immer vorkommen – machts ihnen sehr viel Spaß und bringt auch sehr, sehr viel, find ich (IP 01: Violoncello).

Diese Beispiele zeigen, wie breit und vielschichtig der Einfluss von musikalischen *communities of practice* auf die Musikschularbeit anhand punktueller Äußerungen der Interviewpartner erscheint. Demzufolge weisen die Forschungsergebnisse sehr deutlich auf die Sinnhaftigkeit von weiteren Untersuchungen dieses Themenkomplexes hin.

10.4 Die Partizipation in und die Reflexivität gegenüber musikalischen *communities of practice* als Einflussfaktoren der musikpädagogischen Tätigkeit

Unter den vielen von den Interviewpartnern angesprochenen Themen und Fragestellungen in Bezug auf musikalische *communities of practice* ist ein Bereich hervorzuheben, der im Rahmen dieser Arbeit eine größere Bedeutung erlangt: die Problematik der Partizipation und der Reflexivität von Interviewpartnern in Bezug auf ihre *communities*. Diese Problematik wird im Folgenden aus drei Perspektiven beleuchtet: der eigenen künstlerischen Tätigkeit der Interviewpartner (siehe 10.4.1), der Folgen dieser Problematik auf die musikpädagogische Tätigkeit der Interviewpartner (siehe 10.4.2) und des Umgangs mit den individuellen Bedürfnissen und Interessen des Schülers (siehe 10.4.3).

10.4.1 Musikschullehrer und ihre künstlerische Tätigkeit

Die Förderung der Partizipation von Schülern in musikalischen *communities of practice* kann natürlich nur dann erfolgen, wenn der Musikschullehrer selbst aktives Mitglied dieser *communities* ist oder zumindest gewesen ist. In diesem Sinne ist es nicht überraschend, wenn im Datenmaterial die Thematik der eigenen künstlerischen Tätigkeit einen relativ großen Raum einnimmt. Welche Rolle spielt die eigene künstlerische Tätigkeit für die Interviewpartner? Und in welcher Beziehung stehen die künstlerische Tä-

tigkeit, die Partizipation in musikalischen *communities of practice* und die Aktivität als Musikschullehrer der Interviewpartner?

Die eigene musikalische Betätigung und vor allem die eigene Konzerttätigkeit werden allgemein von den Befragten als sehr wünschenswerte und bereichernde Aktivitäten dargestellt. Diese Sichtweise beruht auf unterschiedlichen Wahrnehmungen. Zum einen machen die Interviewpartner klar, dass musikalisch aktive Musikschullehrer eine stärkere Vorbildwirkung bei ihren Schülern erzielen können.

IP: Ich trag es nie selber auf, ich sag nicht: „Ich hab das und das und das und das gemacht." Aber zum Beispiel der Lebenslauf steht auf der Homepage der Musikschule und so was, und die [Schüler] *sind ja auch nicht deppat. Manchmal schauen die selber nach und sowas. Ab einem gewissen Alter sind die eh immer im Internet und sind neugierig und sowas. Und ich komme halt aus, ich hab wahnsinnig viel in der Praxis gemacht und mit Dingen, mit denen sie* [was] *anfangen können.* [. . .] *weil es ist ja was anderes, wenn du, keine Ahnung, in einem kleinen Kammerorchester oder sowas am Landbereich spielst als wenn du in einem riesigen Symphonieorchester spielst oder im professionellen Bereich spielst. Und das macht schon Vorbildfunktion. Und das ist auch Motivation für viele* (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Das kann ich wahrscheinlich schlecht selbst beurteilen. Aber viele sagen einfach, dass es ein irrsinniger Vorteil ist, wenn der Lehrer auch selbst auf der Bühne steht und spielt. Wie genau das ist, weiß ich nicht. [. . .] *Vielleicht liegt es daran, dass man vielleicht mehr Vorbildwirkung erzielen kann bei den Schülern. Oder dass die irgendwie dann auch gleich sehen, wozu kann man das verwenden. Wie wird, was die da machen, wozu hat das einen Sinn. Das ist es vielleicht. Aber warum mach ich das jetzt, weil es macht Spaß, und es hat einen Sinn im Musikleben* (IP 10: Dudelsack).

Lehrer, die viel konzertieren – vor allem wenn sie auch große Konzerte mit prominenten Musikern spielen –, können also Schülern viel überzeugender ein Bild von den Möglichkeiten der Musikausübung vermitteln und sie noch stärker für die Beschäftigung mit Musik motivieren. Aus der Sicht der Theorie der *communities of practice* ist diese Behauptung leicht nachvollziehbar: Wenn der Lehrer mit prominenten Musikern gemeinsam musiziert, heißt das auch, dass er in der jeweiligen musikalischen *community* als volles Mitglied anerkannt wird, womöglich sogar, dass er zur Kerngruppe dieser *community* gehört. Der Lehrer sitzt also genau bei jenem Feuer im

Mittelpunkt der *community*, dessen Wärme ständig neue Mitglieder anzieht (siehe 10.1).

Einige Interviewpartner betonen, dass ihnen das regelmäßige Konzertieren den Zugang zu den Lernressourcen der *community* eröffnet und ihr Bewusstsein für diese Ressourcen schärft.

IP: Der positive Einfluss [meiner regen künstlerischen Tätigkeit] *ist, dass ich halt wirklich viele, dass ich sozusagen die Schüler relativ schnell in ein Musikleben integrieren kann.* [. . .] *Ich hab Kontakte, Möglichkeiten* (IP 10: Dudelsack).

IP: Und ich sehe bei vielen Lehrern, die musikalisch selber tätig sind, dass die oft einfach viel aktiver auch mit ihren Schülern umgehen als die, die das nicht machen (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Darüber hinaus stellt für viele Interviewpartner die eigene künstlerische Betätigung eine Notwendigkeit dar, um im State-of-the-Art der *community* zu bleiben und vor dem Schüler glaubwürdig auftreten zu können.

IP: Du musst ja als Lehrer auch was präsentieren können. Vor allem du musst selber so weit sein, dass du den Respekt verdienst irgendwo. Und ich denke mir immer vor allem bei der älteren Generation, ich sehe es ja in den Musikschulen, da gibts. . . Dort sehe ich es, wo wir zu Wettbewerben gehen. Das sind alte Lehrer dort, das ist so verstaubt, das ist so dings, ja? Die kommen mit Sachen, wo du denkst einfach, das ist vor zwanzig Jahren schon passé gewesen, das gibt es ja nicht, dass es jetzt so ist (IP 05: Schlaginstrumente).

IP: Und für die Schüler ist es auf jeden Fall super, dass ich viel spiele. Das weiß ich schon, dass ihnen das taugt. [. . .] *Ich glaube, für die Schüler ist es gut zu wissen, dass der Lehrer das ganz normal auch alles kann. Also dass der nicht nur in der Musikschule sitzt und sagt: „So, das haben wir jetzt zwanzig Jahre so gemacht, deswegen machen wir es." Sondern, dass der halt einfach dreimal in der Woche irgendwo oben steht und spielt, ja?, und das haut hin, ja?* (IP 08: Kontrabass)

Die Theorie der musikalischen *communities of practice* bekräftigt diese Position. Lebendige *communities* zeichnen sich durch eine ebenso lebendige Praxis aus, die ständig neues Wissen bzw. neue Formen der Reifizierung von Wissen generiert. Für Menschen, die nicht ständig aktiv sind in der *community*, ist es in diesem Sinne schwer möglich, auf dem aktuellen Wissensstand der *community* zu bleiben und ein glaubwürdiges Bild der *community* abzugeben. Schüler als angehende *community*-Mitglieder müssen

die Merkmale einer *community*-konformen Identität im Lehrer wiedererkennen können.

IP: Die [Schüler] *kommen dann mit einer dicken Blase am Finger, und sagen: „Gestern hab ich wieder Probe in der Kirche gehabt.“ Sag ich: „Ja, ist so. Das ist so.“ Dann zeig ich ihnen meine Finger, da sind auch Blasen drauf, weil ich hab auch gestern was gespielt. „Ach ja, du hast auch Blasen heute, na super.“ Und dann haben wir halt beide unsere Blasen auf den Fingern, und dann, das ist einfach so, ja?* (IP 08: Kontrabass)

All diese Argumente stützen die von vielen Interviewpartnern vertretenen Thesen, dass die eigene musikalische Tätigkeit als Grundpfeiler der musikpädagogischen Tätigkeit betrachtet werden muss und dass kein Studium die Rolle der eigenen musikalischen Tätigkeit vollkommen substituieren kann.

IP: Und das Ganze [die positive Bilanz der eigenen Musikschularbeit] *passiert einfach, weil ich selber gerne musiziere, weil ich selber sehr viel kenne, sehr viel gespielt habe, sehr viel mit dem selber aufgewachsen bin. Und das auch irgendwie anscheinend vermitteln kann. Das ist so, wie wenn zum Beispiel bei einer Fußballmannschaft einen Trainer gibt, der noch nie gespielt hat. Er ist absolut zum Scheitern verurteilt, weil er keine Praxis kennt. Er hat vielleicht gute Vorschläge, kann gut managen oder so was, aber du musst aus der Praxis kommen. Oder ein Boxcoach, egal was, jeder Sportler. Und Musik ist auch nichts anderes im Endeffekt* (IP 05: Schlaginstrumente).

Des Weiteren bringen einige Interviewpartner die praktischen Folgen der eigenen musikalischen Betätigung zur Sprache. Eine aktive Konzerttätigkeit macht demzufolge den Musikschullehrer nicht nur attraktiver und glaubwürdiger, sondern auch unabhängiger. Lehrer, die nicht hundertprozentig von der Musikschule finanziell abhängig sind, können leichter mit dem Druck der Musikschule umgehen und eine Balance von beruflichen Tätigkeiten finden, die für sie persönlich stimmig und erfüllend ist. Außerdem zeugen künstlerisch aktive Lehrer von blühenden musikalischen *communities*: Ist eine musikalische *community* lebendig genug, dann können auch Menschen von der Betätigung in dieser *community* ihren Lebensunterhalt bestreiten. Allerdings müssen auch manche Interviewpartner gestehen, dass bei einem zu dichten Konzertkalender immer die Gefahr besteht, dass die Musikschultätigkeit etwas unter die Räder kommt.

IP: Und wenn es [in der Musikschule] *nicht passt, und ich kann nämlich als Kontrabassist ja auch was anderes machen. Also, das ist nicht, ich hab nicht diesen Druck wie ein Blockflötenlehrer, der vielleicht einfach dort arbeiten muss, ja?* (IP 08: Kontrabass)

IP: Ich glaube, ich habe sehr viel Spaß, das, was mir Spaß macht, dass es sich zu Geld verwandelt, sodass ich davon leben kann. Und das führe ich eben darauf zurück, dass es offenbar wirklich einen Boom gibt in dieser ... Es wird aber glaube ich immer eine relative Nische bleiben. Aber doch groß genug, dass man davon leben kann (IP 10: Dudelsack).

IP: [...] *ich hab etwa eh hundert Auftritte im Jahr, und da ist dieses Musikschulkonzert für mich eine Riesenüberwindung, da hinzugehen, weil für mich ist jeder Abend, den ich zu Hause sein kann, einfach ein Geschenk.* [...] *Aber ich mach es* (IP 10: Dudelsack).

Eine rege Konzerttätigkeit auf hohem Niveau ist auch eine Möglichkeit, die Anerkennung von skeptischen Kollegen zu gewinnen bzw. im Kollegium das Verständnis für den *community*-spezifischen Umgang mit Musik zu fördern.

IP: Mittlerweile gilt mein Klassenabend als Aushängeschild der Musikschule, aber das war hart, dass so irgendwie diese Anerkennung zu kriegen. Weil am Anfang sind manche Leute wirklich gekommen, vor allem die Klassikerinnen, zum Kontrollieren, ob die eh nicht dann kaputt singen oder so irgendwie. Und ich hab jetzt auch vor kurzem, wie ich im [Konzertsaal x] *gespielt hab, war eine Klassiklehrerin da, also ich hab mich total gewundert, ja? Und die war nachher ganz erstaunt, wie super ich singe, obwohl ich schwanger bin. Aber ich habe gemerkt, das Erstaunen war wirklich, sie ist so, „na, das hör ich mir mal an." So zur Sicherheit. Das ist einfach, das ist grindig. Aber muss man auch drüber stehen, und was solls* (IP 07: Gesang Popularmusik).

Schließlich ist die Bedeutung des aktiven Musizierens für die eigene Berufsmotivation nicht zu unterschätzen, betont die Mehrheit der Befragten.

I: Spielt das eine Rolle für deinen Unterricht, dass du viel spielst? Also wenn du zum Beispiel nicht so viel spielen würdest, würde das einen Unterschied machen?
IP: Naja, insofern dass, dass es mich stört, wenn ich nicht viel spiele. Und ich dann sauer bin (IP 08: Kontrabass).

IP: Ich unterrichte einfach sehr, sehr gerne, und das ist ganz egal, ob das jetzt Erwachsene sind oder Kinder, oder was auch immer. Aber für mich ist meine mu-

sikalische Tätigkeit auch ganz wichtig. [...] *Also ich spiele einfach sehr gern. Und jetzt, also, ich möchte nicht in die Situation kommen, einmal wählen zu müssen: Entweder darf ich nur Konzerte machen oder unterrichten* (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

Auch wenn Musikschullehrer ihre musikpädagogische Tätigkeit mit Begeisterung ausüben, ist vielen von ihnen enorm wichtig, regelmäßig zu spielen und als Musiker aufzutreten. So erhalten sie sich die Motivation, die sie brauchen, um den Musikschulalltag als erfreulich und erfüllend erleben zu können.

10.4.2 Musikschullehrer als *community*-Mitglieder. Konsequenzen der Partizipation in und der Reflexivität gegenüber musikalischen *communities* für die musikpädagogische Tätigkeit

Im vorhergehenden Kapitel kamen vor allem Musikschullehrer zur Sprache, die sich als aktive, sogar als zentrale Mitglieder ihrer musikalischen *communities* schildern. In den Interviews war aber wiederholt von Kollegen die Rede, die am Leben von musikalischen *communities of practice* nicht so stark teilzuhaben scheinen: Lehrer, die *nur in der Musikschule sitzen*, die *nicht musikalisch selber tätig sind*, die *mit Sachen kommen, die vor zwanzig Jahren schon passé* waren. Diese Beispiele verdeutlichen, dass der Grad der Partizipation von Musikschullehrern in musikalischen *communities of practice* sehr unterschiedlich sein kann. Ein Musikschullehrer kann vollkommen in eine *community* integriert sein; es ist aber durchaus möglich, dass seine Partizipation in der *community* eher peripher ist oder dass er in einer *community* zur Kerngruppe, in einer anderen zur peripheren Gruppe gehört. Darüber hinaus kann sich der Lehrer irgendwann von seiner *community* distanziert haben bzw. kann sich seine *community* auf dem Weg zur Auflösung befinden.

IP: Früher wars nicht besser, früher wars anders. [...] *zu Hause wurde sowieso musiziert, und die Eltern habn irgend a Instrument gespielt oder gemeinsam Kammermusik gemacht. Als ich ein Kind war, dann, ja es gab wirklich Zeiten, wo wir alle wirklich im Wohnzimmer waren und Musik gehört haben. Wir haben einfach Schallplatten gehört. Also wer macht das heute? Von meinen Schülern gar, gar niemand. Ja, ich kenne niemanden, der sowas macht* (IP 03: Klavier).

Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumentation erscheinen diese unterschiedlichen Positionierungen der Interviewpartner in *communities* durchaus relevant: In welchem Ausmaß ein Lehrer zur *community* gehört, am Leben dieser *community* teilnimmt, die Praxis der *community* sogar prägt und beeinflussen kann, wird zwangsläufig bestimmen, ob er die *community* in der Musikschule glaubwürdig vertreten, Schüler dafür begeistern und ihnen den Weg in die *community* ebnen kann. Der Grad der Partizipation von Musikschullehrern in musikalischen *communities of practice* ist also keineswegs unbedeutend für ihre musikpädagogische Wirksamkeit.

Allerdings muss man zwischen Partizipation und der blinden Identifikation mit der *community* unterscheiden. Dass ein Musikschullehrer zur Kerngruppe einer *community* gehört, muss nicht unbedingt heißen, dass er mit allen Aspekten der Praxis der *community* einverstanden ist: Musikschullehrer können in der Lage sein, die Praxis ihrer *community* kritisch zu betrachten und zu reflektieren – oder auch nicht. Dies bestätigt auch das Datenmaterial: Es scheinen unter den Interviewpartnern nicht nur Unterschiede bezüglich der Partizipation in *communities* zu bestehen, sondern auch bezüglich der Reflexivität gegenüber der eigenen *community* bzw. den eigenen *communities.*

Dieser Umstand ist bereits ein paar Mal in den vorherigen Zitaten durchgeschimmert. Die Interviewpartnerin 07 (Gesang Popularmusik) findet z. B. „einfach grindig“, dass ihre Klassik-Kollegen ihrer Art der Musikausübung und -vermittlung skeptisch gegenüber stehen (siehe 10.4.1). Andere Interviewpartner dagegen stellen die Skepsis ihrer Kollegen in einen traditionsbedingten Zusammenhang bzw. können sich in ihre Position hineinversetzen und Verständnis dafür aufbringen.

IP: Ein größeres Problem ist, [. . .] *dass auch dadurch, dass diese Musiktradition noch so jung ist, es viele, viele Vorurteile, Missverständnisse, aber auch Ignoranz gibt* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Und wenn jetzt so ein Hippie daherkommt mit irgendeinem so einem Instrument, dann wissen die Leute es halt nicht einzuordnen, kennen sich nicht aus, was ich auch vollkommen verstehe (IP 10: Dudelsack).

Hier ist also zu beobachten, dass manche Interviewpartner mehr, manche weniger in der Lage sind, ihre *community* aus der Perspektive anderer bzw. von außen zu betrachten.

Die Reflexionsfähigkeit wird auch an jenen Stellen sichtbar, an denen Interviewpartner Haltungen und Entwicklungen ihrer *communities* infrage stellen, z. B. wenn der Interviewpartner 05 (Schlaginstrumente) den Umgang mit Frauen in seiner *community* kritisiert (siehe 10.3.2) oder wenn der Interviewpartner 04 (Posaune, Tenorhorn) Bedenken gegenüber dem steigenden Leistungsdruck in seiner *community* äußert.

IP: Naja, wann ma si des anschaut, auch die Musikvereine, net?, also es steigt ja pausenlos eigentlich das Niveau. Ja, also es is auch scho richtig, dass natürlich das Niveau steigt, net? Aber klar macht man si dann Gedanken, wo sollt das ganze hinführen, net?, also irgendwann (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Weitere Indikatoren für die Reflexivität der Interviewpartner in Bezug auf ihre musikalischen *communities of practice* stellen ihre Ausführungen über Qualitätsmerkmale des Musizierens und die Beschäftigung mit Musik dar. Für manche Interviewpartner scheint es evident zu sein, dass in der Musikwelt unterschiedliche Praktiken mit unterschiedlichen Wertesystemen koexistieren und dass die in ihrer *community* geltenden Kriterien dementsprechend nicht allgemeingültig sind. In ihren Interviews ist immer wieder von der Praxis anderer *communities* die Rede: Die Befragten stellen ihren Umgang und den ihrer *communities* immer wieder in den Kontext der anderen *communities*, gelegentlich sogar mit einer explizit wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Praktiken.

IP: Also wer in einem Orchester spielt und Kontrabass, Fagott spielt, das sind keine besonders eingängigen Melodien, die kann man nur, würde ich sagen, nach Noten spielen. Und also ich möchte keinem Orchestermusiker zumuten, dass er alles auswendig spielt. Schon klar. Nein, nein. Für die klassische europäische Grundmusik ist Notenlesen das A und O. Das gute und schnelle Lesen. Aber nicht für Dudelsack (IP 10: Dudelsack).

IP: [In der Musik, die ich unterrichte,] *ist alles im Fluss, es ist alles in Veränderung, es ist alles im Entstehen. Deswegen bin ich auch gerne dabei, weil es spannend ist. Also ich glaube, dass mir das viel mehr Spaß macht als Violine zu unterrichten, nach einem System, das seit hundert Jahren sich nicht verändert hat. Es ist anstrengend und es ist schön, sagen wir so* (IP 06: E-Gitarre).

IP: Wenn man am Klavier anfängt, [. . .] *man muss eine Haltung haben, eine ordentliche, eine richtige, eine, wo die Energie fließen kann.* [. . .] *Man muss die Finger in einer bestimmten Weise bewegen, damit man bestimmte Literatur spielen*

kann. Und die Klassiker haben halt diese sehr runde Fingerhaltung und die hat absolut Sinn für diese klassische Literatur. Und die Jazzpianisten haben mehr die flachere und die weitere Spanne und diesen Anschlag mehr hier und so. Und ich sag es den Kindern oder Jugendlichen auch. Und auch den Erwachsenen. Wenn sie drauf bestehen, dass sie mit sehr flachen Fingern spielen wollen. Ich weise sie schon daraufhin, dass es da diese Unterschiede gibt (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Bei anderen Musikschullehrern scheint die Fähigkeit, die Praxis anderer musikalischer *communities of practice* wahrzunehmen, anzuerkennen und wertzuschätzen, weniger ausgeprägt zu sein. Sie scheinen einen eher allgemeingültigen als kontextbezogenen Musik- und Musizierbegriff zu pflegen. In ihrer Argumentation wird also weniger zwischen „ihrer Musik" und „der Musik anderer" als zwischen „guter" und „schlechter" Musik unterschieden: Die Kriterien von musikalischer Qualität der eigenen *community* werden als allgemeingültig betrachtet, die Musik anderer *communities* anhand dieser Kriterien bewertet.

IP: [. . .] *weil welche Musik hören die Kinder? Ja, nicht gerade die gute Musik. Ja, und warum sollen sie dann wirklich dann ein Instrument spielen wollen? Ja?*
I: Was wär für dich gute Musik? Also wie würdest du das definieren?
IP: Ja, gute Musik, das is a gute Frage. Ist nicht nur die klassische Musik, es gibt auch in der Popularmusik, also geistreiche Musik, die nicht monoton is, die eine gewisse abwechslungsreiche Harmonie hat und schöne melodische Anfälle. Ja. Und das ist dann gute Musik. Ja, also die billige Musik ist monoton, kennt nur drei oder vier Akkorde, und ist immer gleich laut. Ja? Hat überhaupt keine melodischen Einfälle, wenn man eine Melodie erkennen will, ist es wirklich schwierig. [Lacht.] *Meistens ist vielleicht nur der Text. Ja und immer ein gleichbleibender Rhythmus usw., also das ist für mich keine gute Musik.* [. . .] *Und die gute Musik gibt dir sehr viel* [. . .] *und die schlechtere Musik gibt dir nichts. Die geht da rein und wieder da raus. Ja, des is so Untergrundmusik oder zum Tanzen oder so. Nicht? Um sich zu bewegen, aber mehr ist da nicht drinnen* (IP 03: Klavier).

Dass dies zu Konflikten und Missverständnissen innerhalb des Kollegiums führen kann, ist naheliegend.

IP: Und natürlich sind in den Köpfen vieler Kollegen noch so, dass die Leute, die Popularmusik unterrichten, halt so, das sind quasi so Tanzmusik oder so. Es wird auch nicht wirklich ernst genommen (IP 06: E-Gitarre).

IP: Wenn ich das noch vielleicht genauer sagen soll, es gab Bestrebungen, in unseren Lehrplänen auch noch die Popularmusik da bei den Prüfungen aufzunehmen. Und dann hab ich Alarm geschlagen, ja? Und da hab ich dann bei den neuen Plänen mitgemacht und viel Zeit investiert, weil ich unbedingt dabei sein wollte, um das zu verhindern, na? (IP 03: Klavier)

Kurz: Die Reflexivität gegenüber der eigenen musikalischen *community of practice* der Interviewpartner scheint in unterschiedlichem Ausmaß gegeben zu sein und nicht unbedingt mit dem Grad der Partizipation in der *community* in Verbindung zu stehen.

10.4.3 Wenn die Motive des Schülers und die Vorgaben der *community* nicht im Einklang stehen. Oder: Die Balance der Zielsetzungen der Musikschularbeit

Die hier beschriebenen Unterschiede der Reflexivität von Interviewpartnern bezüglich ihrer musikalischen *communities of practice* haben nicht nur Folgen auf der curricularen und institutionellen Ebene, sondern auch auf der Ebene der individuellen musikpädagogischen Tätigkeit. Welche Folgen sind damit gemeint?

Das Beispiel des Posaune-/Tenorhornlehrers in Abschnitt 10.2.1 hat gezeigt, dass manche Interviewpartner die Einführung des Schülers in die Praxis der *community* als die zentrale Zielsetzung ihrer Musikschultätigkeit betrachten.

IP: Klar, der Lehrer sollte natürlich die Schüler dazu motivieren, dass natürlich in die Vereine mitspielen (IP 04: Posaune, Tenorhorn).

Hier stellt sich aber die Frage: Was passiert dann, wenn der Schüler das nicht will? Was geschieht, wenn die Motive, die Bedürfnisse, die Interessen des Schülers mit der Praxis der musikalischen *community of practice* des Interviewpartners nicht übereinstimmen?

Manche Interviewpartner meinen, äußerst selten mit diesem Problem konfrontiert zu sein. Die Popularität und Verbreitung ihrer *community* vor Ort, ihr „Nischen-Charakter“ oder auch selektive Auswahlverfahren sorgen dafür, dass nur jene Schüler in die Klasse kommen, die mit dem Lehrer „auf einer Wellenlänge“ sind.

IP: Gut, das ist beim Dudelsack halt die Sache, dass die, die zu mir kommen, [. . .] *die wissen genau, was sie wollen, die wollen Dudelsack, und das ist schon ziemlich. . . also die sind schon mal extrem auf einer Wellenlänge* (IP 10: Dudelsack).

IP: Also ich nehme die Kinder, die wirklich Blockflöte oder Gambe lernen wollen (IP 02: Viola da Gamba, Blockflöte).

I: Ist Ihnen je passiert, dass Schüler ganz andere Interessen hätten, dass sie irische Geige spielen wollen oder Heavy Metal mit Geige?
IP: Na, so extrem nicht [. . .] *Wahrscheinlich habe ich auch Schüler, die dazu passen.* [. . .] *Dann kommen sie auch in diese Klasse, weil sie das wollen* (IP 12: Violine).

Allerdings ist diese Betrachtungsweise von der Reflexivität des Interviewpartners nicht ganz zu trennen. Ist der Musikschullehrer nicht in der Lage, andere Formen der Musikausübung und der Beschäftigung mit Musik anzuerkennen, dann besteht immer die Gefahr, dass er den eigenen Umgang des Schülers mit Musik nicht wahrnimmt oder abwertet bzw. dass er dem Schüler die Praxis der *community* überstülpt. Diese Sorge wird im folgenden Zitat artikuliert.

IP: Und ich bin auch ein bisserl vorsichtiger geworden. Wie gesagt, ich unterstütze die Kinder immer, wenn sie woanders spielen können [. . .] *Ja, die Kinder sollen spielen, wo immer es ihnen Spaß macht, wo es ihnen gut tut, aber wenn sie von anderen Lehrern eingespannt werden, dann find ichs schon ein bisschen problematisch* (IP 01: Violoncello).

So wie sich der Grad der Partizipation in musikalischen *communities of practice* als wesentlicher Faktor der musikpädagogischen Wirksamkeit von Musikschullehrern entpuppt hat, genauso verhält es sich beim Grad der Reflexivität gegenüber der eigene(n) *community* bzw. *communities*: Für die Aktivität als Musikschullehrer ist also nicht nur förderlich, aktives Mitglied von musikalischen *communities of practice* zu sein, sondern die Praxis dieser *communities* ständig zu reflektieren, sie in Bezug auf andere Möglichkeiten der Musikausübung stellen zu können und vor allem: zwischen ihr und den Interessen und Bedürfnissen des Schülers unterscheiden zu können.

Diesbezüglich lassen sich zwischen den Interviewpartnern zwei Haupttendenzen identifizieren, die als Pole eines Kontinuums zu verstehen sind.

Auf der einen Seite stehen jene Lehrer, die den Schüler in den Mittelpunkt stellen und die Praxis ihrer eigenen *community* bzw. *communities* als eine Option unter mehreren betrachten. Diese Lehrer sind in hohem Maße in der Lage, die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Initiativen ihrer Schüler wahrzunehmen und anzuerkennen. Sie sind bereit, ihre Schüler auf den Weg in ihre individuelle Form der Musikausübung zu begleiten. Ob diese Form der Musikausübung mit der Praxis von bestehenden musikalischen *communities of practice* im Einklang steht, ist für diese Interviewpartner nicht die zentrale Frage.

Auf der anderen Seite sind Musikschullehrer zu finden, die eher die Praxis von musikalischen *communities* in den Mittelpunkt stellen und deren Hauptanliegen die langfristige – d. h. über die Musikschulzeit hinausreichende – Partizipation des Schülers in *communities* ist. Diese Lehrer sind in hohem Maße in der Lage, Schüler für die Art der Beschäftigung mit Musik ihrer musikalischen *communities of practice* zu motivieren, ihnen den Zugang zu diesen *communities* zu öffnen und somit einen Beitrag für die Förderung von musikalischen *communities* im Allgemeinen zu leisten. Ob diese Praxis den individuellen Bedürfnissen, Interessen und Initiativen des Schülers eins zu eins entspricht, ist für diese Gruppe von untergeordneter Bedeutung. In dieser Gruppe muss darüber hinaus zwischen jenen Lehrern unterschieden werden, die nur die eigene *community* in den Mittelpunkt stellen, und jenen, die musikalische *communities* im Allgemeinen als zentralen Referenten betrachten.

Diese zwei Tendenzen lassen sich anhand eines Beispiels anschaulich beobachten: des Umgangs zweier Kontrabasslehrer mit der *community*-konformen Rolle ihres Instruments.

IP: Also das Vorspielen ist… ich meine, ich mach zwar immer einen Klassenabend einmal im Jahr, aber im Prinzip ist es gerade am Kontrabass nicht das eigentliche Thema, würde ich mal sagen. Irgendwie ein Vortragsstück, das ist natürlich nett und die Eltern freuen sich und alle, und es ist ja auch einmal ganz schön, wenn man sowas macht, aber eigentlich interessiert das keinen Menschen, ja?
I: Und was wäre das Thema?
IP: Das Thema ist am Kontrabass natürlich, was mach ich im Ensemble und im Orchester. Das ist das Thema, ja? Eins, zwei, drei, vier. Das ist das, das ist das Thema für den Kontrabass, ja? Und das möglichst drei Stunden lang, ja? (IP 08: Kontrabass)

IP: Ich versuche [das Ensemblespiel den Schülern] *schmackhaft zu machen.* [. . .] *Und irgendwann, meistens wollen sie dann eh irgendwie. Beziehungsweise wenn sie nicht wollen, ist dann eh die Frage, ob sie das richtige Instrument haben, ja? Weil ich meine, so ganz alleine Kontrabassspielen, ist eine sehr eigene Sache.* [Lacht.] *Also find ich auch ja, hab ich schon gemacht, aber ist natürlich irgendwie fad, ja?* (IP 08: Kontrabass)

IP: Für meine Kinder mache ich Stücke, wo ich merke, das wollen sie gerne spielen. [. . .] *für die Kontrabassisten habe ich auch so Rock-Blues geschrieben. Wo sie. . . was technisch relativ einfach ist, wo sie aber mehr zu tun haben als nur die Funktionsbässe. Sodass sie auch kleine Melodien drinnen haben.*
I: Warum ist dir wichtig, dass sie mehr haben als diese Grundtonbässe?
IP: Weil auch, wenn man als Kind Bass spielt, will man natürlich nicht nur begleiten. Weil das Begleiten ist so eine dienende Funktion, zu der man sich auch immer wieder bewusst entscheiden muss (IP 09: Klavier, Kontrabass).

Beide Interviewpartner beschreiben hier eine innerhalb einer Praxis festgelegte Rolle ihres Instruments: die *dienende Funktion des Begleitens* im Ensemble und im Orchester. Der Umgang der zwei Interviewpartner mit dieser vorgegebenen Rolle ist allerdings völlig verschieden. Für den Interviewpartner 08 stellt die Praxis der *community* die zentrale Instanz dar: Man soll Schüler für das Begleiten motivieren, meint er; Schüler, die sich mit dieser Rolle nicht identifizieren können, sind womöglich beim falschen Instrument. Das Hauptanliegen des Interviewpartners 08 ist also, dass Schüler in musikalische *communities of practice* hineinwachsen und darin entsprechende Rollen übernehmen, idealerweise in seiner eigenen *community*, sonst aber in einer anderen. Die Interviewpartnerin 09 betrachtet diese Thematik dagegen nicht aus der Perspektive der *communities*, sondern aus der Perspektive des Schülers: Die Rolle des Begleitens mag in der *community* die Regel sein, aber hat sich der Schüler bewusst dafür entschieden? Besteht vielleicht die Möglichkeit, mit dem Kontrabassspiel andere Bedürfnisse des Schülers zu befriedigen? Dementsprechend entwickelt die Interviewpartnerin selbst Literatur, die eher die Motive des Schülers als die *community*-konforme Rolle des Kontrabasses berücksichtigt: Stücke, in denen die Schüler nicht nur *eins, zwei, drei, vier* zu spielen haben, sondern auch kleine Melodien.

Sind Musikschullehrer auf der Suche nach Nachwuchs für musikalische *communities of practice* oder auf der Suche nach spezifischen Formen

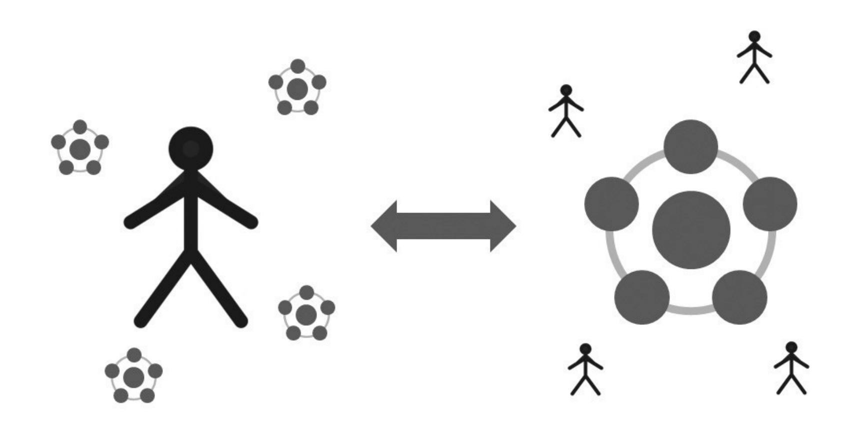


Abbildung 31: Auf der Suche nach Nachwuchs für musikalische communities of practice oder nach spezifischen Formen der Musikausübung für ein Individuum? Ein Kontinuum

der Musikausübung für ein Individuum? Diese Frage fasst die zwei vorhin erläuterten Tendenzen zusammen. Allerdings sei hier wieder darauf hingewiesen, dass die zwei Tendenzen nicht als Typologie, sondern als Pole des Handlungsspektrums der Interviewpartner gemeint sind (siehe Abb. 31).

Diese Argumentation bringt nicht nur zwei Tendenzen im Handeln der Interviewpartner ans Licht, sondern auch eine mögliche Spannung zwischen den in dieser Arbeit dargestellten Schienen der Zielsetzungen der Musikschularbeit. Das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik (siehe Kapitel 9) mag mit der Partizipation in musikalischen *communities of practice* direkt einhergehen, z. B. wenn die soziale Eingebundenheit als ein durch Musik stillbares elementares Bedürfnis erfasst wird. Diese zwei Zielschienen können aber auch in einem Spannungsverhältnis stehen: Man könnte sie sich auch als zwei Kräfte in der Arbeit von Musikschullehrern darstellen, die in Balance stehen können oder nicht.

10.5 Fazit

Dieses Kapitel thematisierte die dritte identifizierte Zielsetzung der Interviewpartner: Die Partizipation in musikalischen *communities of practice.* Die Kategorie *Partizipation in musikalischen communities of practice* tauchte in der Anfangsphase des Forschungsprozesses in der Gestalt von drei miteinander stark korrelierenden Codes auf:

– *Musikschulensembles/Musikschulprojekte* und
– *Musikalische Gemeinschaften in der Umgebung/externe Ensembles*,

in denen die Interviewpartner die Musizier- und Musiklernaktivitäten ihrer Schüler in jeweils musikschulinternen und musikschulexternen Ensembles thematisierten und

– *„In meinem Instrument"*, in dem sie den spezifischen Umgang mit Musik ihres „Fachbereichs" – ihres Instruments, ihrer Instrumentenfamilie, ihres Musikstils u. Ä. – beschrieben.

Da diese Codes Parallelen zur Theorie des situierten Lernens nach Lave/Wenger aufwiesen, wurden in einem weiteren Schritt diese Theorie und die damit befasste musikpädagogische Fachliteratur herangezogen und mit dem Datenmaterial in Verbindung gesetzt. Die Analyse mündete in eine – dem Kontext dieser Arbeit entsprechende – Definition von musikalischen *communities of practice*. Demnach sind musikalische *communities of practice* soziale Wissensstrukturen, d. h. regelmäßig interagierende Gemeinschaften, die ein gemeinsames musikbezogenes Anliegen (eine Domäne) verfolgen und diesbezüglich ein Repertoire von Wissen, Können, Einstellungen und Verhaltensweisen (eine Praxis) entwickeln und pflegen. Als Kernmerkmale von musikalischen *communities of practice* gelten hier die Prozesse der Identitätsbildung in und durch Musik sowie der Konstruktion, Reifizierung und Weitergabe von musikalischem und außermusikalischem Wissen. Nach diesem Verständnis sind musikalische *communities of practice* nicht mit Musikstilen gleichzusetzen: Zu den möglichen Domänen von musikalischen *communities* zählen Musikstile, aber auch Instrumenten(familien) und weitere Interessen und Probleme. Außerdem werden hier die spezifische Praxis der Musikausübung und -vermittlung der *community*, der Grad der Partizipation ihrer Mitglieder, die gesamte Entwicklung der *community* über die Zeit hinweg und ihre Positionierung innerhalb von

Institutionen als einzigartige – also jedes Mal neu zu bewertende – und dynamische Prozesse betrachtet.

Eine Neusichtung des Datenmaterials aus dieser Perspektive machte deutlich, dass der Umgang der Interviewpartner mit Lernwelten und ihr Verständnis der weiteren Zielsetzungen der Musikschularbeit in einem engen Zusammenhang mit ihren musikalischen *communities of practice* stehen. Die musikalischen *communities of practice* scheinen für die Interviewpartner eine dreifache Funktion zu erfüllen:

– Erstens fungieren musikalische *communities of practice* in der Gestalt von musizierenden Gemeinschaften – d. h. als Ensembles – als Vermittlungspraxis der Musikschularbeit, sind also ein wesentliches Element der Lernwelt der Ensembles.
– Zweitens prägt die Praxis der musikalischen *communities* das Denken und das Handeln der Interviewpartner, ihren Umgang mit Musik und musikpädagogischen Fragen, und das heißt: ihren Umgang mit den musikalischen Lernwelten und ihr Verständnis der Zielsetzungen der Musikschularbeit.
– Drittens stellt die Partizipation von Schülern in *communities* und die damit einhergehende Förderung dieser *communities* eine Zielsetzung der Musikschularbeit dar, die bei manchen Interviewpartnern eine größere, bei anderen eine kleinere Rolle spielt. Die Vermittlung des *community*-relevanten Wissens, die Ermöglichung der Teilnahme und Teilhabe des Schülers am Leben der *community* und die Weiterbelebung der *community*-Praxis sind also für die Interviewpartner Ziele der Musikschularbeit.

Diese Funktionen – vor allem die zweite – machen die Unangemessenheit des In-/Formalität-Konzepts hinsichtlich dieser Zielsetzung deutlich. Im Rahmen des In-/Formalität-Konzepts wird die Aneignung von kontextspezifischem Wissen als Attribut von Informalität betrachtet: Ist das Wissen, das vermittelt und gelernt wird, kontextspezifisch – also kein „Allgemeinwissen" –, dann ist die Lernsituation als informell zu betrachten. Von dieser Prämisse ausgehend, ergäbe sich die Frage, wie dann das Lernen in jenen musikalischen *communities of practice* zu bewerten wäre, die eine eher formale Vorstellung von musikalischem Wissen und eine eher formale Vermittlungspraxis pflegen? Was passiert, wenn das kontextspezifische Wis-

sen an sich formaler Natur ist? Diese Argumentation bringt also wieder die bereits in Abschnitt 9.5 angesprochenen Grenzen des In-/Formalität-Konzepts ans Licht und macht evident, dass es Bereiche der Musikschularbeit gibt – die Thematik der Motivation und der Partizipation in musikalischen *communities of practice* –, die nicht anhand des In-/Formalität-Konzepts beleuchtet und dargestellt werden können.

Durch die Identifizierung der Funktionen von musikalischen *communities* wurden zwei Aspekte der Beziehung zwischen Interviewpartnern und ihren musikalischen *communities of practice* aufgefunden, die hinsichtlich der Forschungsfragen besonders relevant sind: der Grad der Partizipation in *communities* und der Grad der Reflexivität gegenüber der eigenen *community*. Die Analyse zeigte, dass die Partizipation der Interviewpartner in musikalischen *communities* einen großen Einfluss auf ihre musikpädagogische Wirksamkeit hat, und stellte diese mit der künstlerischen Tätigkeit der Befragten in Verbindung. Eine genauso einflussreiche Rolle konnte auch der Reflexivität zugeschrieben werden: Die Reflexivität gegenüber der eigenen *community* entpuppte sich als ein wesentlicher Faktor für die Wahrnehmung und Wertschätzung anderer musikalischer (Lern-)Praktiken – z. B. die der Musikschulkollegen – und für den Umgang mit nicht *community*-konformen Interessen und Bedürfnissen des Schülers.

Unter den Interviewpartnern wurden erhebliche Unterschiede in Bezug auf die Partizipation in *communities* und die Reflexivität gegenüber der eigenen *community* beobachtet, die sich an bestimmten Faktoren festmachen lassen: Indikatoren für volle Partizipation in der *community* sind z. B. eine rege Konzerttätigkeit und eine musikalische/musikpädagogische Praxis im State-of-the-Art der *community*; Indikator für Reflexivität ist z. B. die Fähigkeit, die eigene *community* aus der Perspektive anderer zu betrachten oder die musikalischen Wertsysteme anderer *communities* anzuerkennen.

Daraufhin wurde ein mit dieser Problematik eng verknüpftes Spannungsfeld identifiziert: die Balance zwischen den individuellen musikalischen Interessen und Bedürfnissen des Schülers einerseits und den Vorgaben und Notwendigkeiten der *community* andererseits. Obwohl dieses Spannungsfeld nicht unbedingt in der Musikschulpraxis der Interviewpartner auftritt bzw. den Interviewpartnern nicht unbedingt bewusst ist, äußert

sich hier eine grundlegende potenzielle Diskrepanz zwischen zwei der in dieser Arbeit aufgefundenen Zielsetzungen der Musikschularbeit:

– zwischen der Förderung der musikbezogenen Motivation (Zielsetzung: Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik) und
– der Förderung der Teilhabe an der Praxis von musikalischen Gemeinschaften (Zielsetzung: Partizipation in musikalischen *communities of practice*).

Diese Erkenntnis führte dann zur Verortung zweier Haupttendenzen der musikpädagogischen Verständnisse der Interviewpartner:

– die Tendenz, die Praxis der musikalischen *communities of practice* bzw. der eigenen *community* als zentralen Referenten zu betrachten und die Bedürfnisse und Interessen des Schülers zugunsten der *communities* zurückzustellen und
– die Tendenz, die Bedürfnisse und Interessen des Schülers als zentralen Referenten zu betrachten und die Vorgaben und Notwendigkeiten der *communities* zugunsten des Schülers zurückzustellen.

Diese Tendenzen lassen sich in der Frage zusammenfassen, ob der Musikschullehrer eher auf der Suche nach Nachwuchs für musikalische *communities of practice* oder eher auf der Suche nach spezifischen Formen der Musikausübung für ein Individuum ist. Allerdings liegt hier die Betonung auf dem „eher“: Dass das Handeln der Interviewpartner an verschiedenen Stellen des hier skizzierten Rahmens zu verorten und außerdem dynamisch ist, versteht sich wahrscheinlich an dieser Stelle der Arbeit von selbst.

Anschließend sei hier ein grundlegender Vorbehalt bezüglich der Reichweite dieser Ausführungen geäußert: Die vorherigen Thesen beruhen auf deutlichen Hinweisen im Datenmaterial, die in den Abschnitten 10.1, 10.2.1 und 10.2.2 dargestellt sind. Sie können also durchaus als gegenstandsverankert bezeichnet werden. Trotzdem zeigte die Analyse, dass das hier aufgefundene Forschungsfeld ein sehr breites Spektrum an Fragen umfasst, das unmöglich im Rahmen dieser Arbeit eingehend beleuchtet werden kann. Dementsprechend sollen die vorangegangenen Ausführungen als datenbasierter Erklärungsversuch der Beziehung zwischen musikalischen *communities of practice* und dem musikpädagogischen Denken/Handeln von Musikschullehrern aufgefasst werden. Die hier postulier-

ten Thesen könnten und sollten als Ausgangspunkt bzw. als Hypothese für weitere Untersuchungen dieses Themenkomplexes fungieren.[9]

9 Einerseits ist dieser Umstand für den Grounded-Theory-Ansatz typisch und demzufolge nicht sonderlich erwähnenswert: Da der Grounded-Theory-Ansatz grundsätzlich ein theoriegenerierender ist, besteht immer die Möglichkeit, die emergenten theoretischen Modelle in weiteren Untersuchungen tiefer zu ergründen bzw. sogar mit anderen Methoden zu überprüfen. Andererseits stellt sich die Datenlage in diesem Kapitel grundsätzlich anders als in den anderen Abschnitten dieser Arbeit dar: Über das Musiklernen in den einzelnen Lernwelten – z. B. im Unterricht, beim Üben usw. –, über implizites/explizites musikalisches Wissen, über die Motivation zum Musizieren sind in der Fachliteratur zahlreiche Untersuchungen zu finden, die an den entsprechenden Stellen dieser Arbeit herangezogen werden konnten. Die von den Befragten aufgeworfenen Themen und Fragestellungen konnten in hohem Ausmaß anhand des Datenmaterials dieser Arbeit und der relevanten Fachliteratur behandelt werden. Die Forschung über musikalische *communities of practice* ist dagegen in der Musikpädagogik verhältnismäßig jung und zu begrenzt, um die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse ausreichend zu stützen.

11 Zwischenresümee: Die Zielsetzungen der Musikschullehrer und die dahinter stehenden Vorstellungen von Musik

Das in dieser Arbeit entwickelte theoretische Modell der Musikschularbeit hat zwei Ebenen: die Ebene der Praktiken der Musikschularbeit und die Ebene der Zielvorstellungen der Musikschullehrer. Der hier zusammengefasste, dritte Teil der Arbeit widmet sich der Analyse der zweiten dieser Ebenen: Wie definieren Instrumentallehrer für sich die Ziele der Musikschularbeit? Und auf welche Vorstellungen von Musik bzw. vom musikalischen Lernen sind ihre Zielsetzungen zurückzuführen?

Die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Musikschullehrer in ihrer Arbeit drei Hauptziele verfolgen, die jeweils mit Vorstellungen von verschiedenen Aspekten des Phänomens Musik in Verbindung stehen:

– dass Ihre Schüler sich musikalisches Können, musikalisches Wissen und musikalisches Verständnis aneignen,
– dass sie die Wirkungen und Funktionen von Musik erleben und demzufolge Motivation für Musik entwickeln und
– dass sie an der Musikpraxis von musikalischen *communities of practice* teilhaben können.

Im Bereich der Aneignung von Können, Wissen und Verständnis wurde zunächst die Vorstellung einer „Basis“ – d. h. von für den musikalischen Lernprozess, grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten – bei den Interviewpartnern beobachtet. Damit sind verschiedene Dinge gemeint: die Spieltechnik des Instruments, die Audiations- und Hörfähigkeit, die Kenntnis und das Verständnis der musikalischen Notation, die Fähigkeit, musikalische Inhalte nachzuvollziehen oder die Summe einiger dieser Bereiche.

Betrachtet man die Zugänge zur Aneignung der instrumentalen Spiel-

technik, dann sind zwei mit den Attributen von In-/Formalität deutlich korrelierende Tendenzen zu beobachten:

- Die erste Tendenz geht von der Vorstellung von aufeinander aufbauenden und chronologisch aufeinander folgenden spieltechnischen Zielen – von der Spieltechnik als Stufenleiter – aus, die explizit durch das Spiel von Übungen und Etüden erreicht werden müssen. Die Spieltechnik wird als Voraussetzung des Musizierens und als allgemeingültig betrachtet, und ihre Aneignung wird primär im Unterricht angestrebt.
- Die zweite Tendenz geht von der Vorstellung von mehr oder weniger zusammenhängenden spieltechnischen Zielen ohne fixe zeitliche Abfolge – der Spieltechnik als Kaleidoskop – aus. Da die Spieltechnik nicht als Voraussetzung, sondern als inhärenter Bestandteil des Musizierens betrachtet wird, wird ihre Aneignung implizit durch das Spiel von Stücken angestrebt. Die Spieltechnik wird als kontext- und individuumspezifisch empfunden und auch als ein Lerninhalt, den man sich im Wechselspiel zwischen dem Unterricht und den weiteren Lernwelten aneignen kann.

Die weiteren drei Felder – die Audiations- und Hörfähigkeit, die Kenntnis und das Verständnis der musikalischen Notation und die Fähigkeit, musikalische Inhalte nachzuvollziehen – wurden nach Mills/McPherson unter dem Begriff *musical literacy* zusammengefasst. Bei den Zugängen zur Aneignung von *musical literacy* konnten genauso wie bei der Spieltechnik eine formale und eine informelle Tendenz identifiziert werden:

- Musikschullehrer mit einem eher formalen Zugang zur Aneignung von *musical literacy* legen vorrangig auf die Entwicklung der musikalischen Lesekompetenz und die Aneignung von musikalischem „Allgemeinwissen" (Musikgeschichte, Musiktheorie) Wert. Die Förderung dieser zwei Bereiche erfolgt vor allem im Unterricht durch das Musizieren nach Noten, Lernaktivitäten mit propädeutischem Charakter und das „Reden über Musik". Dahinter steckt die Vorstellung von Musik als ein grundsätzlich explizierbares System, dessen Regeln der Schüler verstehen soll, um kompetent damit umgehen zu können.
- Für Musikschullehrer mit einem eher informellen Zugang sind dagegen der Aufbau der Audiationsfähigkeit und die Aneignung von praktischem Wissen über das „Rundherum" des Musizierens (Wissen über Musiktechnologie, über den Umgang mit Gruppendynamik in Ensembles usw.)

wesentlich. Sie fördern dies durch das verstärkte Spiel nach Gehör, Lernaktivitäten ohne propädeutischen Charakter (Musizieren) und das Erleben von musikalischen Phänomenen (Hörerlebnissen, das körperliche Erleben von Musik u. Ä.), sowohl im als auch außerhalb des Unterrichts. Dahinter steckt die Vorstellung von Musik als ein nicht bzw. nicht zur Gänze explizierbares System, das eher intuitiv als analytisch zu erfassen ist. Nach dieser Vorstellung geht es nicht darum, dass Schüler musikalische Regeln verstehen, sondern dass sie ein „Gespür" für Musik entwickeln.

Die Analyse dieser Positionen offenbarte, dass die Zugänge zur Aneignung von musikalischem Können, Wissen und Verständnis direkt mit den Vorstellungen von musikalischem Wissen der Interviewpartner zusammenhängen. Je nachdem, ob Musikschullehrer das musikalische Wissen eher als explizites oder als implizites Wissen auffassen, haben sie gegenüber der musikalischen Wissensvermittlung einen eher formalen oder einen eher informellen Zugang. Als formal gilt in diesem Zusammenhang ein vorrangig im Unterricht stattfindender Prozess der Wissensvermittlung, in dem vorstrukturierte Tätigkeiten, Aktivitäten mit propädeutischem Charakter (Übungen, Etüden u. Ä.) und individuelles Lernen die Hauptrolle spielen; als informell ein Prozess, in dem die Wissensvermittlung eher beiläufig beim Musizieren – oft in Gruppenkonstellationen und außerhalb des Unterrichts – erfolgt. Genauso wie bei den anderen Polaritäten positionieren sich Musikschullehrer an unterschiedlichen Stellen dieses Kontinuums und gehen mit dieser Positionierung durchaus flexibel um.

Bei den weiteren zwei Zielsetzungen der Interviewpartner – dem Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik und der Partizipation in musikalischen *communities of practice* – tauchte die bisher in verschiedenen Gestaltungen auftretende Polarität des Formalen/Informellen nicht mehr auf. Für die Zielsetzung des Erlebens der Wirkungen und Funktionen von Musik war eher entscheidend, wie Musikschullehrer die Funktionen der Musik im menschlichen Leben begreifen. Für die Interviewpartner hat Musik – bzw. haben das Musizieren, die Beschäftigung mit Musik und/oder der Instrumentalunterricht – die Möglichkeit, verschiedene menschliche Bedürfnisse zu stillen:

– das Bedürfnis nach Kommunikation (Musik als Träger von emotionalen Inhalten und Botschaften),
– das Bedürfnis nach Affektgestaltung, d. h. nach einem nicht bedrohlichen Ausleben der tiefsten menschlichen emotionalen Regungen (Musik als Sprache des Herzens) und
– die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Musik als persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft).

In ihren Augen stellen diese drei Funktionen von Musik die Quelle jeglicher musikbezogenen Motivation dar. Wenn Menschen Freude an Musik haben, dann ist das nach den Befragten darauf zurückzuführen, dass sie entweder mit anderen Menschen musikalisch kommunizieren, mit ihrem eigenen emotionalen Innenleben in Kontakt kommen, sich als autonom, kompetent und sozial eingebunden erleben, positive Persönlichkeitseigenschaften entwickeln oder eine Summe einiger bzw. aller dieser Faktoren. Demzufolge geht die Zielsetzung des Erlebens der Wirkungen und Funktionen von Musik mit der Intention einher, Schüler für die (langfristige) Beschäftigung mit Musik zu motivieren.

Die Zielsetzung des Erlebens der Wirkungen und Funktionen von Musik ließe sich mit dem (informellen) Attribut der Lernerzentrierung in Verbindung bringen. Die Ergebnisse machten allerdings sehr deutlich, dass die Argumentation der Befragten weit über das hinausreicht, was im Diskurs über In-/Formalität normalerweise als lernerzentrierter pädagogischer Zugang gilt, nämlich die Orientierung an den musikalischen Interessen der Schüler. Des Weiteren wurde festgestellt, dass die verschiedenen Interviewpartner die einzelnen hier genannten Funktionen von Musik in unterschiedlichem Ausmaß wahrnehmen und als wichtig einschätzen. Die konkrete Definition dieser Zielsetzung hängt also mit den Vorstellungen von musikbezogener Motivation der Interviewpartner zusammen.

Bei der letzten Zielsetzung stellten sich die musikalischen *communities of practice* der Interviewpartner als die wichtigste Instanz heraus. Mit diesem, der Theorie des situierten Lernens von Lave/Wenger entnommenen Begriff sind Gruppen von Menschen gemeint, die ein gemeinsames musikbezogenes Anliegen haben (eine Domäne), dieses Anliegen durch die regelmäßige Interaktion miteinander verfolgen und demzufolge eine gemeinsa-

me Praxis, d. h. ein Repertoire an Wissen, Können, Werten, Haltungen und Verhaltensweisen entwickeln und pflegen. Für die musikalischen *communities of practice* der Interviewpartner erwiesen sich die Instrumente bzw. die Instrumentenfamilien und die Musikstile als die wichtigsten Domänen.[1]

Solche musikalischen *communities of practice* stellen einen wesentlichen Referenten für die musik-pädagogische Arbeit der Interviewpartner in der Musikschule dar. Die Studie zeigte, dass alle Interviewpartner – in größerem oder kleinerem Ausmaß – Mitglieder von musikalischen *communities of practice* sind: Sie sind mit ihrem beruflichen Werdegang in die Praxis einer *community* bzw. mehrerer *communities* hineingewachsen, haben sich das Repertoire an Wissen, Einstellungen usw. dieser *community/ communities* angeeignet und entwickeln in vielen Fällen dieses Repertoire in ihrer heutigen Tätigkeit als Künstler und Musikpädagogen weiter. Demzufolge ist es ihnen einerseits ein Anliegen, dass ihre Schüler die Möglichkeit haben, an der Praxis dieser *community/ communities* auch teilzuhaben, und andererseits, dass die *community* durch das ständige Heranziehen neuer Mitglieder weiterlebt und relevant bleibt. Die Ziele der Förderung der Partizipation von Schülern in musikalischen *communities of practice* und der Förderung der *communities* selbst sind also meistens zwei Seiten derselben Medaille.

Wie wird diese Zielsetzung konkret verfolgt? Zum einen sind in vielen *communities of practice* Netzwerke von (musikschulinternen und externen) Ensembles zu finden, in denen Schüler mitspielen können. Lehrer können also diese Ensembles als Lernwelt erkennen und dementsprechend ihren Schülern den Weg dorthin ebnen: In der Annahme, dass bei solchen Ensembles die Wissensaneignung und -vermittlung „automatisch" – d. h. ohne das Zutun des Lehrers – stattfindet, sorgen viele Interviewpartner dafür, dass ihre Schüler Zugang dazu bekommen. Da sie oft auch in diesen Ensembles – nicht unbedingt als Lehrer, sondern z. B. als Mitspieler, Leiter oder Organisatoren – aktiv sind, ist diese Aufgabe für sie leicht realisierbar.

[1] Erneut sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass sich mehrere – womöglich sehr unterschiedliche – musikalische *communities of practice* derselben Domäne widmen können: Die Praxis einer *community* innerhalb einer Domäne (z. B. die Praxis einer Gruppe von Menschen, die sich der Weiterentwicklung des klassischen Klavierspiels widmet) und die Domäne selbst (z. B. die „Welt" des klassischen Klavierspiels) sind nicht gleichzusetzen (siehe 10.2.4).

Communities können also direkt als wesentliches Element der Lernwelt der Ensembles von Musikschullehrern betrachtet und genutzt werden.

Zum anderen wirkt die Praxis der *community/communities* der Interviewpartner bei der Gestaltung aller anderen Lernwelten im Hintergrund. Das Ebnen des Weges zur *community* hängt mit der Vermittlung des für die *community* relevanten Wissens zusammen: Wenn Musikschullehrer bestimmte Inhalte, Methoden, Zugänge zum Musizieren, ästhetische Werte usw. im Unterricht forcieren, dann oft deswegen, weil sie wissen, dass sie für das kompetente Agieren des Schülers in der Praxis der *community* unerlässlich sind. Darüber hinaus haben Musikschullehrer im Rahmen ihrer *communities* musikalische Identitäten entwickelt, die sie in den anderen Lernwelten nicht einfach ablegen können: Das, was Lehrer (im Unterricht, bei der Gestaltung von Auftritten, im Umgang mit der Lernwelt des Privaten) denken und tun, ist oft auf das zurückzuführen, was in ihren musikalischen *communities of practice* als wichtig, gut und zielführend gilt.

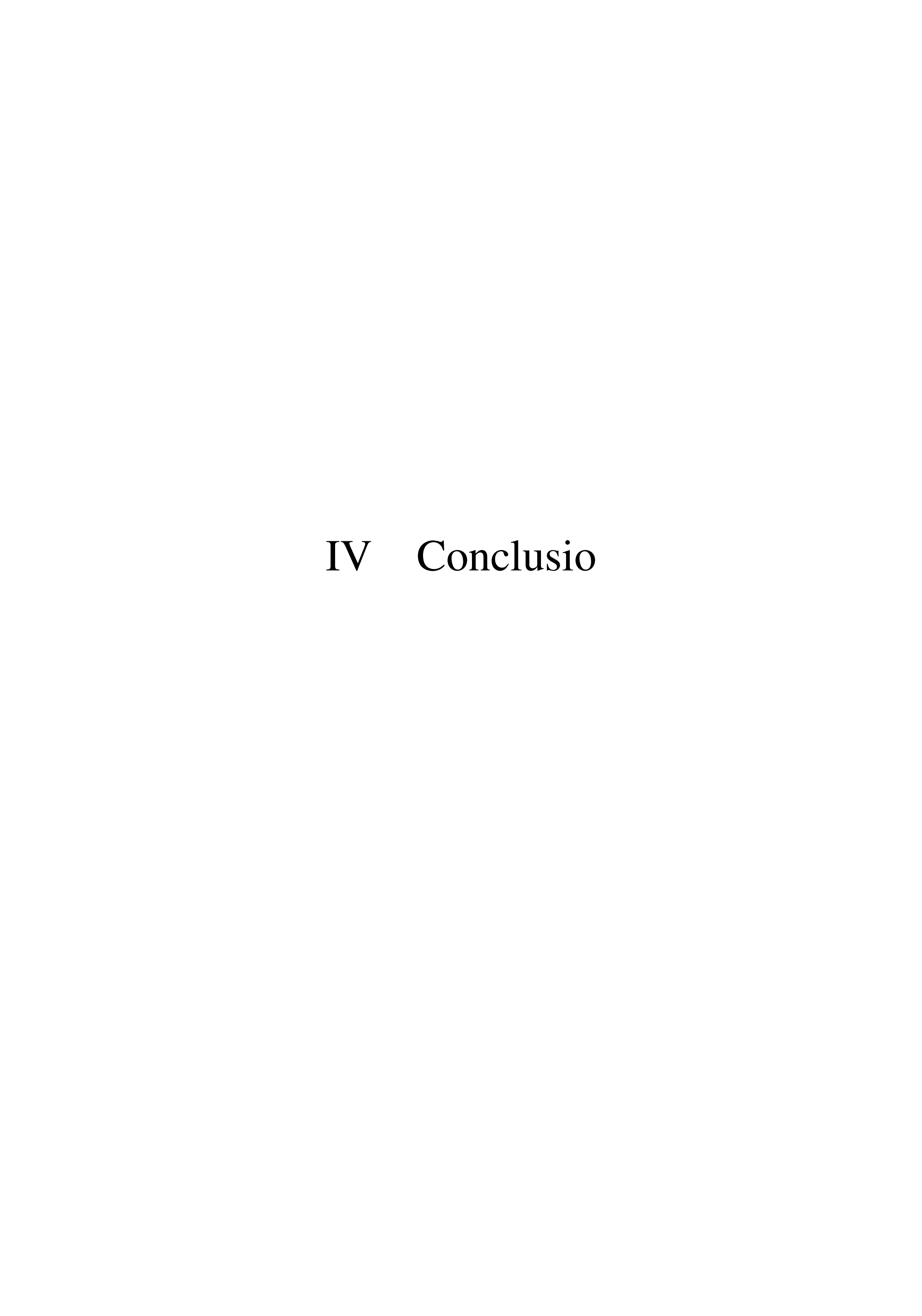
Diese Darstellung macht deutlich, dass die Dimension der *communities of practice* mit dem In-/Formalität-Konzept nicht in Einklang zu bringen ist. Die Praxis der verschiedenen *communities* ist sehr unterschiedlich und ihre verschiedenen Einzelaspekte können im In-/Formalität-Kontinuum an verschiedenen Stellen positioniert sein: Manche *communities* scheinen eher formale Zugänge zum Phänomen des Musizierens bzw. des Musiklernens zu haben, manche eher informelle, andere wiederum gemischte Zugänge. Versuchen also Musikschullehrer, die Partizipation ihrer Schüler in solchen *communities* zu fördern, dann müssen sie jeweils formaler bzw. informeller agieren. Das kontextbezogene Wissen – das im In-/Formalität-Konzept dem informellen Lernen attribuiert wurde – geht also an sich manchmal mit Formalität und manchmal mit Informalität einher. Diese Zielsetzung macht also – genauso wie im Fall des Erlebens der Wirkungen und Funktionen von Musik – die Grenzen des In-/Formalität-Konzepts evident.

Schließlich wären noch drei wichtige Aspekte zu erwähnen. Erstens zeigten die Forschungsergebnisse den maßgeblichen Einfluss der Partizipation von Musikschullehrern in *communities* und ihrer Reflexivität gegenüber der eigenen *community/ communities* auf ihre musikpädagogische Tätigkeit. Nach den Interviewpartnern sind Musikschullehrer, die künstlerisch tätig sind – d. h. die aktive Mitglieder von musikalischen *communities*

of practice sind –, viel besser in der Lage, die Partizipation ihrer Schüler in solchen *communities* zu fördern. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse, dass Musikschullehrer es in unterschiedlichem Ausmaß schaffen, die Praxis ihrer *community*/ *communities* kritisch zu betrachten und andere Zugänge zur Musik bzw. zum Musiklernen anzuerkennen.

Zweitens wurde deutlich, dass zwischen den Zielsetzungen des Erlebens der Wirkungen und Funktionen von Musik und der Partizipation in musikalischen *communities of practice* ein potenzieller Konflikt auftauchen kann, nämlich dann, wenn die individuellen Bedürfnisse und Motive des Schülers und die Notwendigkeiten und die Praxis der *community* nicht auf einer Linie sind. Die Analyse solcher Beispiele aus dem Datenmaterial brachte zwei Zugänge zu dieser Problematik zutage, die jeweils die *community* und den Lerner in den Mittelpunkt stellen: Steht die *community* für den Musikschullehrer im Mittelpunkt, dann werden die Ziele des Lerners zurückgestellt; steht dagegen der Lerner im Mittelpunkt, dann werden die Ziele der *community* denen des Lerners untergeordnet, wobei viele Zwischenstufen – wie bei allen anderen Polaritäten dieser Arbeit – zu beobachten waren.

Drittens wäre noch der Umstand zu klären, dass diese Dimension des theoretischen Modells durchaus datenbasiert ist, allerdings eine Reichweite aufwies, die den Rahmen dieser Arbeit sprengt. Eine grundlegende Untersuchung der musikalischen *communities of practice* der Musikschularbeit ist – darauf wiesen die Forschungsergebnisse deutlich hin – eine sehr relevante Aufgabe, eine allerdings, die hier nur zum Teil realisiert werden konnte. Dementsprechend sollen die hier aufgestellten Thesen über die *communities* der Interviewpartner als Anstoß für weitere Forschungen – und nicht als endgültiges Forschungsergebnis zu dieser Thematik – aufgefasst werden.



IV Conclusio

Im vierten Teil dieser Arbeit wird die in der Studie entwickelte, gegenstandsverankerte Theorie der Musikschularbeit übersichtlich dargestellt (siehe Kap. 12) und reflektiert, inwiefern diese Theorie zur Weiterentwicklung der Instrumentalpädagogik, der Musikschularbeit, der Ausbildung von Instrumentalpädagogen und der musikpädagogischen Forschung beiträgt (siehe Kap. 13).

12 Musikschularbeit: Ein theoretisches Modell

Die Ergebnisse der Studie lassen sich mit den zwei folgenden Thesen zusammenfassen:

> Musikschularbeit heißt, musikalische Praktiken als Musiklernwelten zu erkennen und zu gestalten bzw. mitzugestalten.
> Das Erkennen und das Gestalten von Musiklernwelten hängen unmittelbar mit Zielvorstellungen zusammen: mit Vorstellungen vom Phänomen Musik und mit den daraus folgenden Zieldefinitionen der musikpädagogischen Arbeit in der Musikschule.

Musiklernwelten erkennen und (mit)gestalten

Musikschularbeit heißt, musikalische Praktiken als Musiklernwelten zu erkennen und zu gestalten bzw. mitzugestalten. In der Musikschularbeit ist eine Reihe von musikalischen Praktiken auszumachen, derer sich Instrumentallehrer bedienen, um musikalisches Lernen zu ermöglichen. Diese Praktiken lassen sich in vier Musiklernwelten unterteilen:

– Die Lernwelt des Unterrichts ist jene Lernwelt, die in der normalerweise wöchentlich stattfindenden Unterrichtsstunde in einem instrumentalen Hauptfach entsteht.
– Die Lernwelt der Ensembles umfasst die Praktiken des Ensemblemusizierens: den regelmäßigen Ensemble-Unterricht in der Musikschule, das gemeinsame Musizieren in punktuellen Musikschulprojekten oder in musikschulexternen Ensembles (Laienensembles in der Region, Ensembleprojekte des Schülers in der Pflichtschule, Musizieren in der Kirche u. Ä.) und die diesbezüglich vom Schüler gesetzten Initiativen (Bands, Jamming mit Freunden u. Ä.).

- In der Lernwelt der Auftritte sind die Praktiken der öffentlichen musikalischen Darbietung zu finden: die Konzerte (klasseninterne und klassenübergreifende Musikschulvorspiele, Auftritte im Rahmen gemeinschaftlicher Anlässe, Festivals, öffentliche Konzerte vor Ort und in renommierten Konzerthäusern u. Ä.), die Prüfungen (musikschulinterne Übertrittsprüfungen und reglementierte Prüfungen anderer Einrichtungen) und die Wettbewerbe (auf regionaler, landesweiter und internationaler Ebene).
- Die Lernwelt des Privaten umfasst die Praktiken der privaten Auseinandersetzung mit Musik, d. h. jene musikalische Aktivitäten, denen der Schüler zu Hause nachgeht: das Üben, musikalische Tätigkeiten im Kreis der Familie und das Hören von Musik.

Musikschularbeit heißt also nicht nur, Musik zu unterrichten, sondern sich musikalischer Praktiken gewahr zu sein – sie als Lernwelten zu erkennen –, (mit) zu gestalten, zu pflegen und im Sinne der musikalischen Entwicklung der Schüler zu nutzen. Dies macht deutlich, dass Musikschularbeit nicht nur in der Musikschule stattfindet. Die Diversität von Lernpraktiken und Lernorten hat zur Folge, dass die verschiedenen Lernwelten in unterschiedlichem Ausmaß von der Lehrkraft beeinflusst bzw. mitgestaltet werden können.

Die Gestaltung der Lernwelten der Musikschularbeit kann sehr unterschiedlich sein. Trotzdem weisen sie inhärente Potenziale auf, die ihre jeweiligen Funktionen in der Musikschularbeit maßgeblich prägen:

- In der Lernwelt des Unterrichts ist das Eingehen auf den Schüler – d. h. die Beschäftigung mit den individuellen Voraussetzungen, Motiven, Interessen und Bedürfnissen des Schülers – in einem besonders hohen Ausmaß möglich.
- Die Lernwelt der Ensembles weist eine Struktur auf, die für das Hineinwachsen in musikalische Gemeinschaften – das situierte Lernen – besonders geeignet ist.
- Die Lernwelt der Auftritte bietet einen besonders guten Rahmen für die Orientierung und Qualitätssicherung im musikalischen Lehr-/Lernprozess.
- In der Lernwelt der Privaten besteht am stärksten die Chance, dass der Schüler eigene Interessen entwickelt und auf eine eigene Weise verfolgt. Des Weiteren stellt diese Lernwelt – aus der hier untersuchten Lehrer-

perspektive – eine Art Blackbox dar: Sie ist für den Lehrer schwer einzuschätzen und nur indirekt zu beeinflussen.

Darüber hinaus lassen sich unter den Lernwelten inhärente Tendenzen in Bezug auf In-/Formalität beobachten. Die Lernwelt des Unterrichts hat eine stärkere Tendenz zur Formalität als die Lernwelt der Ensembles. In der Lernwelt der Auftritte neigen Prüfungen am stärksten zur Formalität, Konzerte am stärksten zur Informalität, und Wettbewerbe neigen eher dazu, in der Mitte des Kontinuums zu stehen. Genauso ist dies der Fall bei der Lernwelt des Privaten: das Üben, die Musik in der Familie und das Musikhören sind im Kontinuum jeweils eher auf der Seite der Formalität, eher in der Mitte oder eher auf der Seite der Informalität zu finden. Allerdings muss zwischen den inhärenten Tendenzen und der tatsächlichen Gestaltung der Lernwelten unterschieden werden. Lernwelten und Praktiken sind nicht an sich formal oder informell, sondern können durchaus formaler und informeller gestaltet werden. In-/Formalität ist also als dynamisch zu betrachten.

Eine Übersicht der Kriterien für eine formalere bzw. informellere Gestaltung der einzelnen Praktiken, eine graphische Darstellung dieses „Lernwelten-Modells“ sowie einige Beispiele für seine Verwendung sind in Kapitel 7 zu finden.

Das Phänomen Musik begreifen, Ziele definieren

Das Erkennen und das Gestalten von Musiklernwelten hängen unmittelbar mit Zielvorstellungen zusammen: mit Vorstellungen vom Phänomen Musik und mit den daraus folgenden Zieldefinitionen der musikpädagogischen Arbeit in der Musikschule. Die diesbezüglich identifizierten Zielsetzungen der Musikschullehrer lassen sich in drei Gruppen unterteilen: Musikschullehrer versuchen in ihrer Arbeit, ihren Schülern

- die Aneignung von musikalischem Können, musikalischem Wissen und musikalischem Verständnis,
- das Erleben der Wirkungen und Funktionen von Musik und
- die Partizipation in musikalischen *communities of practice* zu ermöglichen.

Die Ermöglichung der musikalischen Wissensaneignung, des musikalischen Erlebens und der musikalischen Partizipation: Dies sind die drei Hauptziele der Musikschularbeit aus der Perspektive der Befragten. Aller-

dings sind diese drei Ziele im didaktischen Konzept der verschiedenen Lehrer unterschiedlich gewichtet: Für manche Lehrer steht eher die Wissensaneignung, für andere eher das musikalische Erleben oder die musikalische Partizipation im Mittelpunkt. Darüber hinaus gehen die Vorstellungen von jeder einzelnen dieser Zielsetzungen auseinander.

Was die musikalische Wissensaneignung betrifft, sind bei den Musikschullehrern zwei Zugänge auszumachen:

– ein formaler Zugang, bei dem vorstrukturierte Lernaktivitäten (oft mit propädeutischem Charakter), individuelles Lernen und die Lernwelt des Unterrichts die Hauptrolle spielen
– und ein informeller Zugang, bei dem das inzidenzielle Lernen durch das Musizieren, das Lernen in der Gruppe und die über den Unterricht hinausreichenden Lernwelten zentral sind.

Diese zwei Zugänge stellen die zwei Pole eines Kontinuums dar, in dem die konkreten Umgangsweisen der Befragten mit der Thematik der Wissensaneignung verortet werden können. Die Positionierung der Musikschullehrer in diesem Kontinuum ist einerseits dynamisch und situationsbedingt, hängt andererseits aber unmittelbar mit ihrer Vorstellung von musikalischem Wissen zusammen: Musikschullehrer, die einen eher formalen Zugang zur Thematik der musikalischen Wissensaneignung haben, fassen das musikalische Wissen primär als explizites Wissen auf; jene, die diesbezüglich eher informell agieren, fassen es eher als implizites Wissen auf.

Die zweite Zielsetzung hängt mit Vorstellungen vom Phänomen der musikbezogenen Motivation zusammen. Musikschullehrer versuchen in ihrer Arbeit auf die Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen und demzufolge die Schüler für die Beschäftigung mit Musik zu motivieren. Sie wissen aus Erfahrung, wie Musik – bzw. das in der Musikschularbeit entstehende Geflecht zwischen Musik, Musizieren, musikalischen Tätigkeiten und Instrumentalunterricht – grundlegende menschliche Bedürfnisse zu stillen vermag, und betrachten diese Befriedigung von Bedürfnissen als die Quelle der Motivation für Musik. Daraus folgt, dass sie es als ihre Aufgabe ansehen, die verschiedenen Wirkungen und Funktionen von Musik für ihre Schüler erlebbar zu machen.

Drei zentrale Funktionen von Musik, die grundlegenden menschlichen Bedürfnissen entsprechen, werden hier genannt:

- Musik als Träger von (emotionalen) Inhalten und Botschaften: Musik ermöglicht dem Menschen, mit anderen – besonders auf der emotionalen Ebene – in Kontakt zu treten, und befriedigt somit das Bedürfnis nach Kommunikation.
- Musik als Sprache des Herzens: Musik ermöglicht dem Menschen, seine inneren emotionalen Kräfte auf eine nicht bedrohliche Weise auszuleben, und befriedigt somit das Bedürfnis nach Affektgestaltung.
- Musik als persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsstiftende Kraft: Musik fördert sowohl die persönliche Entwicklung und also auch die Entstehung von Gemeinschaften und befriedigt somit die menschlichen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit.

Bei den Interviewpartnern sind unterschiedliche Gewichtungen dieser drei Bereiche, aber auch große Überschneidungen und Verflechtungen zu beobachten. Die musikbezogene Motivation stellt demnach das Resultat der Wechselwirkungen dieser drei Bereiche im individuellen Fall eines jeden Schülers dar.

Des Weiteren wäre die Thematik der Partizipation in musikalischen *communities of practice* anzusprechen. Musikschullehrer sind nicht nur Vertreter der Bildungseinrichtung Musikschule, sondern auch Mitglieder von musikalischen *communities of practice*, d. h. von sozialen Wissensstrukturen mit einem gemeinsamen musikbezogenen Anliegen (einer Domäne), einer regelmäßig interagierenden Gemeinschaft und einem Repertoire an Wissen, Können, Einstellungen, Verhaltensweisen und Aktivitäten (einer Praxis). Musikalische *communities of practice* erfüllen in der Arbeit von Musikschullehrern eine dreifache Funktion:

- Zum Ersten stellen die in vielen musikalischen *communities of practice* aufzufindenden Ensembles eine Vermittlungspraxis der Musikschularbeit dar. *Communities of practice* sind dementsprechend ein wesentliches Element der Lernwelt der Ensembles.
- Zum Zweiten ist die Praxis der musikalischen *communities of practice* für die Umgangsweisen mit Lernwelten und die Vorstellungen von Musik der Musikschullehrer bestimmend. Das musikpädagogische Denken und das musikpädagogische Handeln von Musikschullehrern sind nicht nur auf individuelle Überlegungen, sondern auch auf die Praxis ihrer *communities* zurückzuführen.

- Zum Dritten ist die Ermöglichung der Partizipation von Schülern in musikalischen *communities of practice* und die daraus folgende Förderung der *communities* für viele Interviewpartner ein wichtiges Ziel. Durch die Vermittlung des für die *community* typischen Umgangs mit Musik versuchen Musikschullehrer, Schülern zunehmend Kompetenz in der Praxis der *community* und den Zugang in die *community* zu ermöglichen. Dieses Ziel geht mit der Intention einher, dass die *community* ständig neue Kraft bekommt, belebt wird und relevant bleibt.

Für den Umgang von Musikschullehrern mit dieser dritten Zielsetzung sind zwei weitere Faktoren relevant:

- der Grad der Partizipation des Musikschullehrers in musikalischen *communities of practice*, der mit der künstlerischen Aktivität des Musikschullehrers zusammenhängt und seine musikpädagogische Wirksamkeit stark beeinflusst, und
- der Grad der Reflexivität des Musikschullehrers gegenüber seiner *community* bzw. seinen *communities*, der mit der Fähigkeit einhergeht, andere musikalische (Lern-)Praktiken und mit der *community* nicht konforme Interessen des Schülers anzuerkennen und wertzuschätzen.

Abschließend wäre hier noch das grundsätzliche Spannungsfeld zwischen den individuellen musikalischen Interessen und Bedürfnissen des Schülers einerseits und den Bedingungen und Notwendigkeiten der *community* andererseits zu erwähnen. Da die Interessen des Schülers und der *community* nicht unbedingt korrelieren, besteht zwischen der zweiten und der dritten der hier identifizierten Zielsetzungen ein potenzieller Konflikt. Im Umgang mit diesem Konflikt lassen sich erneut zwei Tendenzen bei den Musikschullehrern erkennen:

- die Tendenz, die Praxis der *community* of Practice als zentralen Referenten zu betrachten und sie dementsprechend über die Bedürfnisse und Interessen des Schülers zu stellen, und
- die umgekehrte Tendenz, die Bedürfnisse und Interessen des Schülers als zentralen Referenten zu betrachten und sie dementsprechend über die Praxis der *community* zu stellen.

Diese Tendenzen lassen sich in der Frage zusammenfassen, ob der Musikschullehrer eher auf der Suche nach Nachwuchs für musikalische *commu-*

nities of practice oder eher auf der Suche nach spezifischen Formen der Musikausübung für ein Individuum ist.[1]

[1] Das „eher“ soll auf die vorhandenen, zahlreichen graduellen Möglichkeiten hinweisen, diese Frage zu beantworten.

13 Die Forschungsergebnisse im wissenschaftlichen und bildungspolitischen Kontext. Oder: Beitrag und Perspektiven dieser Arbeit

Im vorhergehenden Kapitel wurde die in dieser Arbeit entwickelte, gegenstandsverankerte Theorie thesenartig zusammengefasst. Dieses Kapitel soll klären, welchen Beitrag die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zum wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs liefern. Der Beitrag dieser Arbeit wird im Folgenden aus drei Perspektiven erläutert: aus der Perspektive des Diskurses über In-/Formalität (siehe 13.1), des instrumentalpädagogischen Fachdiskurses (siehe 13.2) und der Musikschularbeit, der Ausbildung von Instrumentalpädagogen und der musikpädagogischen Forschung (siehe 13.3).

13.1 Der Diskurs über formales und informelles (Musik-)Lernen aus der Perspektive der Forschungsergebnisse

Die im Vorfeld der empirischen Studie stattgefundene Analyse des musikpädagogischen Diskurses über formales/informelles Lernen hatte einige problematische Aspekte des Umgangs der Musikpädagogik mit diesem Begriffspaar deutlich gemacht (siehe 1.2.1). Die Literaturstudie hatte aber auch gezeigt, dass ein anderer Umgang mit der Thematik des Formalen/Informellen möglich ist und ansatzweise sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der Musikpädagogik gefordert wird. Die einzelnen Elemente dieses „anderen“ Umgangs wurden bereits in Abschnitt 1.2.3 thesenartig zusammengefasst. Hier sei also nur daran erinnert, dass für diesen Umgang die Auffassung des formalen/informellen Lernens als analytisches Werkzeug und als Sammelbegriff für ein multidimensionales Kontinuum wesentlich ist. Nach dieser Auffassung sind also das formale und das in-

formelle Lernen keine Lernrealitäten, sondern eine Sichtweise auf das Phänomen Lernen, die an sich voneinander unabhängige Einzelaspekte dieses Phänomens als Polaritäten definiert und demzufolge ein Mapping dieser Einzelaspekte in verschiedenen Situationen ermöglicht.

Diese Arbeit hat bestätigt, dass ein solcher Umgang mit der Thematik der In-/Formalität in Forschungsprojekten praktikabel und ertragreich ist. Die Studie hat außerdem gezeigt, dass die Verwendung des formalen und informellen Lernens als analytisches Werkzeug eine Verschiebung des Fokus erzeugt, die relevante Aspekte des Phänomens des Lernens – zumindest im hier untersuchten Kontext der Musikschularbeit – sichtbar macht bzw. in einem neuen Licht erscheinen lässt: Der Fokus verschiebt sich vom Unterricht auf andere Lernpraktiken, vom Lehrenden auf den Lernenden, und das macht die Diversität der Lernpraktiken, die Grenzen des Lehrerhandelns, die vielfältigen Möglichkeiten des Lerners und die nicht zu unterschätzende Rolle weiterer, in der Umgebung der Bildungseinrichtung bestehender Lernsysteme (der *communities of practice*) klarer sichtbar. Die Tatsache, dass eine Lehrerstudie ein System von Lernwelten als Hauptergebnis hervorbringt, zeugt von dieser Fokusverschiebung: Die Studie hat gezeigt, dass die Betrachtung des pädagogischen Handelns aus der Sichtwarte des formalen/informellen Lernens Lehrende dazu bringt, sich dem – auch außerhalb ihres unmittelbaren Einflussbereichs stattfindendem – Lernen ihrer Schüler stärker zuzuwenden, es bewusster wahrzunehmen und ihre Möglichkeiten der pädagogischen Intervention hinsichtlich dieses Lernens differenzierter zu sehen.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass die Untersuchung konkreter musikpädagogischer Kontexte – in diesem Fall der Musikschularbeit – anhand des multidimensionalen Kontinuums der Attribute von In-/Formalität (siehe 2.3) ermöglicht, diese Attribute zu konkretisieren und dementsprechend pädagogische Handlungsmöglichkeiten sichtbar zu machen. Das Aufschlüsseln von Polaritäten, die für einen bestimmten pädagogischen Kontext relevant sind, offenbart sehr konkrete und sehr verschiedene Umgangsweisen mit pädagogischen Fragen, die jedem Lehrenden in diesem Kontext zur Verfügung stehen. Handlungsmuster und Veränderungsmöglichkeiten kommen zum Vorschein, und dies ermöglicht, sowohl das eigene musikpädagogische Handeln zu reflektieren als auch das musikpädagogi-

sche Handeln anderer besser nachvollziehen – und womöglich auch wertschätzen – zu können. Das in der Fachliteratur oft mit einem normativen Charakter behaftete Begriffspaar des formalen/informellen Lernens verliert somit an Normativität und wird zu einer Möglichkeit, Unterschiede bewusster wahrzunehmen.

Die von einigen Autoren aufgestellte These, dass sich das Begriffspaar *formales/informelles Lernen* als analytisches Werkzeug für die Untersuchung von Lernkontexten eignet (siehe 1.2.1 und 1.2.2), kann also im Lichte der Forschungsergebnisse als bestätigt gelten. Allerdings haben die Ergebnisse auch Inkongruenzen und Grenzen des In-/Formalität-Konzepts sichtbar gemacht, die in weiteren Untersuchungen berücksichtigt werden müssten und womöglich zu einer Anpassung des Konzepts führen könnten. Die Studie hat z. B. gezeigt, dass das Attribut des individuellen/kollektiven Lernens nicht den Faktor der unterschiedlichen Gruppenkonstellationen berücksichtigt, die von den Studienteilnehmern als wesentlich erachtet wird (siehe 3.4 und 4.4). Sie hat auch die verhältnismäßig größere Bedeutung des Attributs des expliziten/impliziten Wissens (siehe 8.5) und die Unangemessenheit der Attribute der lehrerzentrierten/lernerzentrierten pädagogischen Zugänge (siehe 9.4 und 9.5) und des allgemeinen/kontextspezifischen Wissens (siehe 10.5) offenbart. Darüber hinaus wurde eine Vielzahl an Themen identifiziert, die für die einzelnen Attribute relevant sind und sich trotzdem im Konzept nicht verorten lassen, wie z. B. die Frage der Definition von Phänomenen (z. B. des Gruppenunterrichts, siehe 3.4) oder die Frage der systemimmanenten Bedingungen (z. B. der Verfügbarkeit von Ensembles, siehe 4.2).

Schließlich machen die Ergebnisse etwas Wesentliches offensichtlich: Die Perspektive der In-/Formalität eignet sich primär zur Klärung der Fragen nach dem Wo, dem Was und dem Wie des musikpädagogischen Prozesses, und weniger zur Klärung der Frage nach dem Warum. Die Studie hat gezeigt, dass mit dem In-/Formalität-Konzept Lernorte, Zugänge und Umgangsweisen beleuchtet werden können, nicht aber die Ziele: An der Stelle, wo die Zielsetzungen der Musikschullehrer in den Fokus der Analyse gelangen, stößt das In-/Formalität-Konzept an seine Grenzen.

13.2 Der instrumentalpädagogische Fachdiskurs aus der Perspektive der Forschungsergebnisse

Zu Beginn dieser Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, ob und wie das In-/Formalität-Konzept zur Weiterentwicklung der instrumentalpädagogischen Theorie und Praxis beitragen kann: Was hat das In-/Formalität-Konzept zu dieser Untersuchung beigetragen? Und welchen Beitrag liefern die Forschungsergebnisse zum instrumentalpädagogischen Fachdiskurs?

Die Ausführungen im Abschnitt 13.1 haben die Fokusverschiebung thematisiert, die durch die Einbeziehung der Perspektive der In-/Formalität in der Untersuchung vonstattenging: Die Betrachtung des musikpädagogischen Handelns aus der Sicht des formalen/informellen Lernens brachte ein System von Lernwelten ans Licht, in dem der Unterricht durchaus eine wichtige Rolle spielt, aber von einer Reihe genauso wichtiger Lernpraktiken umgeben ist. Diese Sichtweise ist für die moderne Instrumentalpädagogik ungewöhnlich. Betrachtet man die instrumentalpädagogische Fachliteratur der letzten fünfzig Jahre, ist eine Fokussierung des Diskurses auf die Thematik des guten Unterrichtens und des wirksamen Übens nicht zu übersehen. Im Mittelpunkt des modernen instrumentalpädagogischen Diskurses scheint die Frage zu stehen, wie der Lehrer Instrumentalunterricht gestalten und wie er dadurch ermöglichen soll, dass sein Schüler das im Unterricht Gelernte zu Hause durch wirksames Üben verinnerlicht. Der Unterricht und das Üben erscheinen also in vielen instrumentalpädagogischen Schriften als die zentralen – teilweise sogar als die einzigen – Momente des musikalischen Lernprozesses, als direkt miteinander verknüpfte Phänomene und als der Rahmen eines Lernens, das in hohem Maße vom Lehrer – oder genauer: von seinem guten Unterrichten – abhängig ist.

Die Forschungsergebnisse relativieren diese in der Instrumentalpädagogik weit verbreitete Sichtweise. Sie kontextualisieren den Unterricht in einem System von Lernwelten und öffnen somit die Wahrnehmung für die zahlreichen musikalischen Praktiken, die neben dem Unterricht ablaufen und die zum musikalischen Lernen der Schüler beitragen (können). Das „Rundherum“ des Unterrichts – das Ensemblespiel, die Konzerte, die Rolle der Eltern, das autodidaktische Lernen usw. – stellt sich im Lichte der Forschungsergebnisse nicht mehr als „Rundherum“, sondern als Kernele-

ment des musikalischen Lernprozesses dar. Die Rolle dieser musikalischen Praktiken wird also strukturell neu definiert.

Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, wie diese musikalischen Praktiken in einem unauflösbaren Zusammenhang mit musikalischen Gemeinschaften stehen, die nicht von der Musikschule abhängig sind und trotzdem doch in der Musikschularbeit berücksichtigt und gefördert werden können: den musikalischen *communities of practice*. Was „gutes Unterrichten" bedeutet, ist also nicht mehr hinsichtlich einer allgemeinen Vorstellung von musikalischer Bildung, sondern im Kontext von situierter musikalischer Praxis – und das heißt: womöglich für verschiedene Instrumente, verschiedene Stile, verschiedene Regionen jedes Mal anders – zu definieren. Die Forschungsergebnisse bewegen die Instrumentalpädagogik von der Frage weg, was guter Instrumentalunterricht ist, hin zu der Frage, wie das Musiklernen von Menschen hinsichtlich konkreter Formen musikalischer Praxis unterstützt werden kann.

Die Studie bringt einige Folgen mit sich. Erstens erfährt die Lehrerrolle eine bedeutende Reduktion: Die Forschungsergebnisse zeigen, wie groß das Spektrum an potenziellen Lerntätigkeiten ist, die der Lehrer nur indirekt bzw. kaum beeinflussen kann. Das Musiklernen des Schülers erscheint wie eine Art Puzzle, in dem der Lehrer nur in einigen Puzzleteilen auftritt – ein Puzzle, das letztlich in der Hand des Schülers liegt. Dies kann eine Instrumentalpädagogik, die eine eher breite Vorstellung der Lehrerrolle pflegt, als Kränkung erleben, aber auch als Entlastung. Die in der Instrumentalpädagogik immer wieder zu beobachtende Tendenz, den Erfolg bzw. den Misserfolg von musikalischen Lernprozessen direkt auf die Lehrkraft zurückzuführen, bekommt damit ein wichtiges Gegengewicht. Die in instrumentalpädagogischen Kreisen immer wieder diskutierte Frage, wie der Lehrer in wöchentlichen, fünfzigminütigen Unterrichtseinheiten alle für das Musizieren relevanten Felder abdecken soll, mutiert zu der Frage, wie das gesamte System der Musikschularbeit (Schüler, Lehrer, Eltern, Leitung, musikalische *communities of practice*) einen Raum schaffen kann, der Schülern den Zugang zu verschiedenen musikalischen Praktiken und die für ihren spezifischen Umgang mit Musik relevanten Lernerfahrungen ermöglicht.

Zweitens zeigen die Ergebnisse, dass viele für die Instrumentalpäd-

agogik relevante Themen auch unter anderen Prämissen diskutiert werden können: Die Thematik der Vermittlung von Übemethoden (des Üben-Lernens) im Unterricht könnte zur Thematik der Auseinandersetzung mit der Arbeitsweise des Schülers werden; die Thematik der Lehrer-Schüler-Beziehung könnte im Kontext der verschiedenen Beziehungen und der verschiedenen Bezugspersonen des Schülers in den verschiedenen Lernwelten betrachtet – und womöglich entlastet – werden; die Thematik der künstlerischen Tätigkeit und der künstlerischen Vorbildwirkung des Lehrers könnte die Perspektive seiner Rolle in einer bestimmten musikalischen *community* berücksichtigen usw.

Drittens zeigen die Ergebnisse, wie unterschiedlich die verschiedenen Bereiche der Musikschularbeit funktionieren und wie kontextspezifisch die Antwort auf viele Fragen der Instrumentalpädagogik sein muss. Die Identifizierung der Dimension der musikalischen *communities of practice* bringt den unauflösbaren Zusammenhang zwischen Lerninhalten, Zugängen und Methoden, Vorstellungen über Musik(-lernen) und situierter musikalischer Praxis ans Licht. Demzufolge ist die Frage, ob z. B. Gruppenunterricht, Prüfungen oder Wettbewerbe sinnvoll sind, grundsätzlich falsch gestellt. Die Frage wäre eher, welche Rolle Gruppenunterricht, Prüfungen oder Wettbewerbe im Kontext einer bestimmten musikalischen Praxis spielen bzw. spielen können und wie sie dann gestaltet werden müssen, damit sie ihre Funktion im Kontext dieser Praxis erfüllen.

Damit zusammenhängend zeigen viertens die Forschungsergebnisse, wie jedes Lehrerhandeln in einem System verortet ist. Die Lehrerrolle wird im Lichte der Ergebnisse nicht nur reduziert, sondern auch kontextualisiert. Die Ergebnisse machen deutlich, dass das Lehrerhandeln nicht nur das Resultat individueller Entscheidungen, sondern auch im System einer *community of practice* verwurzelt ist. Dies kann man einerseits als eine Verschiebung der Verantwortung für didaktisch-methodische Entscheidungen – vom Lehrer zur *community* – interpretieren. Andererseits muss man dabei berücksichtigen, dass Lehrer – als Mitglieder von *communities* – nicht nur die Möglichkeit haben, die Praxis der *community* weiterzugeben, sondern auch diese Praxis mitzugestalten und gegebenenfalls zu verändern. Daraus ist zu schließen, dass Lehrer sich die Frage stellen müssen, welche Art musikalischer Praxis sie durch ihr tagtägliches musikpädagogisches Handeln

fördern und ob diese Praxis – für ihre jeweiligen *communities* – zukunftsweisend ist oder nicht.

Fünftens weisen die Ergebnisse daraufhin, dass die Rolle der Ausbildung im Prozess des Lehrerwerdens anders betrachtet werden kann. Bedenkt man, dass angehende Lehrer vor dem Beginn ihrer Ausbildung in *communities of practice* hineinwachsen und nach ihrer Ausbildung in diesen *communities* als Künstler und letztlich auch als Pädagogen – d. h. als Vermittler der Praxis der *community* – tätig sind, dann muss man sich die Frage stellen, was die instrumentalpädagogische Ausbildung realistischerweise leisten kann bzw. wie ihre Rolle definiert werden soll. Wie kann die Ausbildung in dem verhältnismäßig kleinen Raum, den sie im musikalischen/musikpädagogischen Werdegang von Instrumentallehrern einnimmt, möglichst viel bewirken? Der Beitrag der Ausbildung muss womöglich stärker in Bezug auf die musikvermittlerische Praxis von *communities* definiert werden. Die Tendenz der instrumentalpädagogischen Forschung, heikle musikpädagogische Haltungen direkt auf Ausbildungsmängel zurückzuführen, erweist sich als hoch problematisch.

Diese fünf Punkte weisen auf die Möglichkeit einer intensiveren Auseinandersetzung der Instrumentalpädagogik mit Lernprozessen hin, die außerhalb des Unterrichts und mit geringem Lehrereinfluss stattfinden, mit musikalischen *communities of practice* und ihrer Förderung, mit der Nutzung von Musik im Alltag u. Ä. Dies ginge mit einem breiteren Verständnis der Instrumentalpädagogik einher: von einer Disziplin, die sich mit der Vermittlung des Instrumentalspiels und des Musizierens im Instrumentalunterricht beschäftigt, zu einer Disziplin, die sich mit der Aneignung von Musik, mit dem Hineinwachsen in situierte musikalische Praxis, mit einer Vielzahl von Lernwelten und mit der Rolle von Instrumentallehrern in diesen Lernwelten befasst.

13.3 Perspektiven für die Musikschularbeit, für die Ausbildung von Instrumentalpädagogen und für die musikpädagogische Forschung. Oder: Was ich als Musikschullehrerin, Ausbilderin und Forscherin von dieser Arbeit mitnehme

Was bedeuten die vorangehenden Überlegungen für die Musikschularbeit, die Ausbildungsstätte und die Forschung? Was bedeuten sie für eine Musikschullehrerin, eine Ausbilderin und eine Forscherin wie mich? Was habe ich persönlich von dieser Studie für meine Arbeit gelernt?

Als Musikschullehrerin nehme ich hauptsächlich vier Impulse von dieser Arbeit mit. Zum Ersten habe ich gelernt, dass ich nur einen verhältnismäßig kleinen Anteil am Musiklernprozess meiner Schüler nehme und dass meine Wirksamkeit als Lehrerin hauptsächlich damit zusammenhängt, inwiefern ich mich in das System des Musiklernens von jedem Einzelnen meiner Schüler gut einfügen und sinnvoll einbringen kann: Schaffe ich es, dass meine Schüler die zahlreichen musikalischen Erfahrungen, die sie tagtäglich machen und zu denen mein Klavierunterricht zählt, als ein sinnvolles, motivierendes, sich potenzierendes Ganzes erleben? Was muss ich in meinem Unterricht dafür tun? Und wie kann ich sonst – z. B. durch die Gestaltung „richtiger Konzerte“, durch einen bewussten Umgang mit den Möglichkeiten des Internets, durch den Kontakt mit den Eltern, durch eine echte Auseinandersetzung mit musikalischen Interessen und Präferenzen – dazu beitragen? Das sind Fragen, die ich von dieser Forschungsarbeit für meine Arbeit als Musikschullehrerin mitnehme.

Des Weiteren habe ich gelernt, dass ich nicht nur Musikschullehrerin, sondern auch Pianistin bin – und dass dies Folgen hat. Als die Art Pianistin, die ich bin, neige ich dazu, bestimmte Dinge so und nicht anders zu sehen; ich habe ein bestimmtes Bild von musikalischer Qualität und von musikalischem Lernen; ich laufe Gefahr, auf andere Formen musikalischer Praxis und musikalischen Lernens herabzusehen; und als Pianistin habe ich eine Verantwortung gegenüber der (zukünftigen) Praxis des Klavierspiels in der Gesellschaft, in der ich lebe. Gerade als Pianistin gibt mir das viel zu denken. Ich spiele ein Instrument, das einerseits in der Musikschule stark gefragt ist und von vielen Menschen in der Kindheit und Jugend gelernt wird, und das andererseits im späteren Leben dieser Menschen oft kaum

eine Rolle spielt. Natürlich ist die Wirksamkeit der Musikschularbeit nicht mit dem späteren Instrumentalspiel der Schüler gleichzusetzen. Aber trotzdem muss ich mich fragen, ob die Praxis, die ich und meine Klavierkollegen vermitteln, der Lebensrealität meiner Schüler und vor allem ihren zukünftigen Möglichkeiten der Musiksausübung entspricht. Ich muss mich fragen, ob uns Musikschullehrern genug bewusst ist, dass wir mit unserer Art der Musikvermittlung die musikalische Praxis unserer Gesellschaft mitprägen und uns bzw. unsere jeweiligen musikalischen *communities* mal als gesellschaftlich relevant positionieren und mal ins Abseits stellen. All das gibt mir diese Arbeit zu denken.

Drittens ist mir bewusst geworden, dass das Musikschulsystem, in dem ich arbeite, für ein Weiterdenken und eine Weiterentwicklung im Sinne der voran gestellten Fragen nur teilweise förderlich ist. Die Musikschule stellt mich als Lehrerin mit einer bestimmten Lehrverpflichtung an. Ich habe mit meinen Schülern einen Lehrplan zu erfüllen, der der Tradition meines Instruments entspricht und dementsprechend stark an der Praxis des westlichen klassischen Klavierspiels orientiert ist. So lange ich meine Unterrichtsstunden abhalte und sich meine Schüler im Sinne dieses Lehrplans entwickeln, habe ich meine Aufgabe als Musikschullehrerin erfüllt. Was ich abgesehen davon tue – ob ich weitere Lernwelten mitgestalte, ob ich künstlerisch oder forschend tätig bin, ob ich Impulse für die Weiterentwicklung der Praxis meiner *community* setze –, gilt im System grundsätzlich als Privatinitiative und als Nebentätigkeit einer engagierten Mitarbeiterin. Von einem System, das die zahlreichen „Privatinitiativen“ seiner „engagierten Mitarbeiter“ in langfristige Strategien umwandelt, diese Initiativen entsprechend honoriert und sich entsprechend dieser Initiativen verändert, ist die Musikschule noch weit entfernt. Diese Arbeit hat mir die Relevanz eines Umdenkens im Musikschulbereich über die Aufgabe der Musikschullehrer und die Rolle der Musikschule in der regionalen Kulturlandschaft bewusst gemacht.

Viertens habe ich durch diese Arbeit realisiert, dass beträchtliche Unterschiede zwischen meiner Arbeit und der Arbeit meiner Kollegen in der Musikschule bestehen und dass diese Unterschiede nicht in Kategorien von Gut und Schlecht zu erfassen sind. Offensichtlich kann und soll es in der Musikschule unterschiedliche Lehrerprofile geben: Musikschulkol-

legen, die Lernwelten unterschiedlich gestalten und gewichten, die musikalisches Wissen unterschiedlich auffassen, die verschiedene Begriffe von musikalischer Qualität haben. Offensichtlich kann und soll nicht jeder Musikschullehrer alles leisten. Ebenso ist es unheimlich wichtig, dass diese Unterschiede – von der Leitung, aber auch im Kollegium – wahrgenommen und thematisiert werden, damit ein Klima der Wertschätzung entstehen kann, in dem sich alle verschiedenen Bereiche gut entwickeln können. Ob ich in der Musikschule zu diesem Klima beitrage oder nicht: Das ist eine Frage, die diese Arbeit für mich persönlich aufwirft.

Meine Erkenntnisse als Ausbilderin hängen stark mit dem bisher Ausgeführten zusammen. Zunächst einmal macht mir diese Arbeit erneut bewusst, dass Musikstudenten nicht ausgebildet werden können, sondern, dass sie sich selbst bilden und ausbilden (müssen). Dazu fügte die Studie aber noch eine weitere Komponente hinzu: die musikalischen *communities of practice*, innerhalb derer sie das tun und in denen wahrscheinlich auch die verschiedenen, an der Ausbildung beteiligten Kollegen tätig sind. Diese Arbeit führt mir die Notwendigkeit vor Augen, die Vorerfahrungen der Studenten in der Ausbildung stärker zu berücksichtigen, sie zu reflektieren, aber auch die Kollegen der verschiedenen Bereiche in diese Reflexion miteinzubeziehen und mir mit ihnen darüber Gedanken zu machen, wie wir als Ausbildungsstätte zur Entwicklung verschiedener Formen musikalischer Praxis beitragen können. Des Weiteren gibt mir diese Arbeit zu denken, wie wir Musikuniversitäten und -hochschulen in Orte des Musiklernens und -erlebens verwandeln können, die einerseits einen eigenständigen Wert haben und andererseits eine gewisse Durchlässigkeit gegenüber anderen Orten des Musiklernens und -erlebens erlauben. Können Musikstudenten in Musikuniversitäten nicht nur Musikunterricht bekommen, sondern auch in eine Fülle von Lernwelten – in Ensembles, in Konzerte, in gemeinsames Hören von und Reden über Musik – eintauchen und darin relevante musikalische Lernerfahrungen machen? Werden ihre außeruniversitären musikalischen Aktivitäten in der Ausbildung berücksichtigt, wertgeschätzt, als Ressourcen genutzt? Sind Musikuniversitäten Orte der Begegnung für verschiedene Formen musikalischer Praxis? Das sind Fragen, die mich als Ausbilderin aufgrund dieser Arbeit beschäftigen.

Schließlich wirft diese Arbeit für mich als Forscherin viele, von der In-

strumentalpädagogik nur unzureichend untersuchte Forschungsfragen auf. Aus meiner Sicht kristallisieren sich hier zwei Bereiche als die interessantesten heraus. Ein erster Bereich wären die verschiedenen Lernwelten aus der Perspektive der Musikschülern: Wie werden diese Lernwelten von Lernern genutzt? Die Untersuchung einzelner Lernwelten aus der Perspektive des Lerners erscheint mir im Lichte der Forschungsergebnisse als ein sehr relevanter, absolut notwendiger Folgeschritt. Der zweite Bereich wäre die Thematik der musikalischen *communities of practice*: Eine Untersuchung von musikalischen Lehr-/Lernprozessen innerhalb einzelner bzw. verschiedener *communities* könnte ermöglichen, die im Abschnitt 10.3.2 aufgeworfenen Fragen zu klären, die Mechanismen des Lernens in *communities* zu beleuchten und Möglichkeiten des Umgangs von Bildungseinrichtungen mit ihren *communities* auszuloten.

Literaturverzeichnis

AGMÖ (Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich) (2011): Musikschulen: Unterricht in der Nacht? In: AGMÖ-Nachrichten, H. 91, S. 4.

AGMÖ (Arbeitsgemeinschaft Musikerziehung Österreich) (2012): Symposion 2012. Nachlese. Online verfügbar unter http://www.agmoe.at/symposion_2012--1.html, zuletzt geprüft am 05.10.2012.

ANMP (Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien) (2007): Jedes Kind hat ein Recht auf musikalische Bildung und auf Erfahrungen mit Gesang, Instrumentalspiel und Tanz. Thesen zum Musik- und Instrumentalunterricht für Kinder im Volksschulalter. Vortrag im Rahmen der Veranstaltung „Musikalische Bildung für alle Kinder im Volksschulalter – zur Kooperation von Schule und Musikschule“. Veranstaltung vom 27.01.2007. Wien. Veranstalter: Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien.

ANMP (Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien) (2012): Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien. Online verfügbar unter http://www.mdw.ac.at/stdmp/?PageId=415, zuletzt geprüft am 03.10.2012.

Arbeitsgemeinschaft Musikschulstatistik Wien (2003): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Österreich. Pilotstudie 2001. Wien: ARGE Musikschulstatistik.

Ardila-Mantilla, Natalia (2006): Musizieren im Flow. Die Erfahrung des Fließens in den Spielen der Musik. Diplomarbeit. Betreut von Peter Röbke. Wien. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Ardila-Mantilla, Natalia (2008): „Sechs Jahre IGP studieren – und dann arbeitslos?!“. Eine Veranstaltung des Alumni-Netzwerks Musikpädagogik Wien. Online verfügbar unter http://www.musiceducation.at/berichte/berichte-0708/sechs-jahre-igp-studieren-und-dann-arbeitslos-0508/, zuletzt geprüft am 05.10.2012.

Ardila-Mantilla, Natalia (2009): Über die Durchlässigkeit von Lernwelten. Eine Studie über musikpädagogisches Handeln und formale/informelle Lernprozesse an österreichischen Musikschulen. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule

und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 169–176.

Ardila-Mantilla, Natalia (2010): Was macht eigentlich ein Berufsmusiker? Instrumentalpädagogik als Beruf: Tendenzen und neue Herausforderungen. In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 24–28.

Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.) (2009): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik).

Arendt, Gerd (2009): Instrumentalunterricht für alle? Zur langfristigen Relevanz des Klassenmusizierens und der Notwendigkeit einer Reform des Musikunterrichts. Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 91).

Bastian, Hans Günther (1983): Musikkultur-Konzepte Jugendlicher. Einstellungen 13–16jähriger zur „offiziellen" Musikkultur. In: Klüppelholz, Werner (Hg.): Musikalische Teilkulturen. Laaber: Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 4), S. 56–75.

Bastian, Hans Günther (1987): Jugend musiziert. Der Wettbewerb in der Sicht von Teilnehmern und Verantwortlichen. Mainz: B. Schott's Söhne.

Bastian, Hans Günther (1989): Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen. Mit einem Begleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und einem methodenkritischen Beitrag von Adam Kormann. Mainz: B. Schott's Söhne.

Bastian, Hans Günther (1991): Jugend am Instrument. Eine Repräsentativstudie. Mit einem Begleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Mainz: B. Schott's Söhne.

Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch. Mainz: Schott Musik International.

Bastian, Hans Günther (2001): Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. 2. Aufl. Mainz: Schott Musik International (Serie Musik Atlantis, SEM 8381).

Bäuerle-Uhlig, Dietlind (2003): Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikwissenschaft/Musikpädagogik in der Blauen Eule, 59).

Beckers, Erich; Beckers, Renate (2008): Faszination Musikinstrument – Musikmachen motiviert. Bericht über die zweijährige Evaluationsforschung zum Bochumer Projekt „Jedem Kind ein Instrument". Berlin: Lit Verlag (Theorie und Praxis der Musikvermittlung, 7).

Behne, Klaus-Ernst (Hg.) (1981): Musikalische Sozialisation. Laaber: Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 2).

Biesenbender, Volker (2006): Von der Wiedereroberung des Selbstverständlichen.

Geigerische Selbstgespräche über die notwendende Funktion des Intuitiven. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 347–369.

Böhm, Andreas (2008): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 475–485.

Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brühlmeier, Arthur (2010): Pestalozzi. Die umfassende Dokumentation. Online verfügbar unter http://www.heinrich-pestalozzi.info/, zuletzt geprüft am 11.11.2012.

Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.) (2009): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie).

Brüsemeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag (Hagener Studientexte zur Soziologie, 6).

Bucher, Johann (2008): „Und sie bewegt sich doch!“. Über aktuelle Entwicklungen der Musik- und Singschule Wien. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 35–41.

Campbell, Patricia Shehan (1995): Of Garage Bands and Song-getting: The Musical Development of Young Rock Musicians. In: Research Studies in Music Education, H. 4, S. 12–20.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2012): About Cedefop. Online verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/EN/about-cedefop.aspx, zuletzt geprüft am 29.11.2012.

Colardyn, Danielle; Bjornavold, Jens (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. In: European Journal of Education, Jg. 39, H. 1, S. 69–89. Online verfügbar unter http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornalvold_colardyn_example_en.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2010.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil; Malcolm, Janice (2003): Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute. University of Leeds. London. Online verfügbar unter https://crm.lsnlearning.org.uk/user/order.aspx?code=031492, zuletzt geprüft am 08.12.2010.

Cross, Ian; Tolbert, Elizabeth (2009): Music and Meaning. In: Hallam, Susan; Cross, Ian; Thaut, Michael (Hg.): The Oxford Handbook of Music Psycho-

logy. New York: Oxford University Press, S. 24–34.

D'Amore, Abigail (2009): Musical Futures. An Approach to Teaching and Learning. Ressource Pack. 2nd ed. London: Paul Hamlyn Foundation.

Dartsch, Michael (2006): Üben im Vorschul- und Grundschulalter. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 205–228.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223–239.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (2000): The „What" and „Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry, Jg. 11, H. 4, S. 227–268.

Doerne, Andreas (2010): Umfassend Musizieren. Grundlagen einer Integralen Instrumental-pädagogik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dohmen, Günther (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Deutsches Bundesministerium für Bildung und Forschung). Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf,zuletztgeprüftam17.08.2009.

Eckstaedt, Carsten (1996): „… mit Klavier hab' ich dann auch aufgehört." Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch. Bochum: Augemus.

Engeström, Yrjö (2001): Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization. In: Journal of Education and Work, Jg. 14, H. 1, S. 133–156. Online verfügbar unter http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4tho6oq.pdf, zuletzt geprüft am 14.08.2012.

Ernst, Anselm (1999): Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Ergänzte Aufl. Mainz: Schott Musik International (Studienbuch Musik).

Ernst, Anselm (2006a): Didaktik des Übens. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 90–116.

Ernst, Anselm (2006b): Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte. Aarau: Musik Verlag Nepomuk (Wege. Musikpädagogische Schriftenreihe, 19).

Europäische Kommission (2012): Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/informal_de.htm, zuletzt geprüft am 29.11.2012.

Fabig, Jörg (2010): Zurück zu den Wurzeln. Die Bedeutung der Rock-/Popmusik

bei der Entwicklung zeitgemäßer Modelle für die musikalische Bildung. In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 28–51.

Figdor, Helmuth; Röbke, Peter (2008): Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog. Mainz: Schott (Studienbuch Musik).

Fischer, Sebastian (2007): Der Arbeitsmarkt der Musikschullehrer/-innen. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 49–70.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie).

Flick, Uwe (2008): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 252–265.

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.) (2008a): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie).

Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2008b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 13–29.

FMS (Federation of Music Services) (2012): About Music Services. Online verfügbar unter http://www.thefms.org/about-music-services, zuletzt geprüft am 17.10.2012.

Folkestad, Göran (1998): Musical Learning as Cultural Practice. As Exemplified in Computer-Based Creative Music-Making. In: Sundin, Bertil; McPherson, Gary; Folkestad, Göran (Hg.): Children Composing. Malmö: Malmö Academy of Music (Research in Music Education), S. 97–134.

Folkestad, Göran (2006): Formal and Informal Learning Situations or Practices vs Formal and Informal Ways of Learning. In: British Journal of Music Education, Jg. 23, H. 2, S. 135–145. Online verfügbar unter http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=449102, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Fornäs, Johan; Lindberg, Ulf; Sernhede, Ove (1995): In Garageland. Rock, Youth and Modernity. London: Routledge (Communication and Society).

Froehlich, Hildegard (2009): Music Education and Community: Reflections on „Webs of Interaction" in School Music. In: Action, Criticism, and Theory for

Music Education, Jg. 8, H. 1, S. 85–107. Online verfügbar unter http://act.maydaygroup.org/articles/Froehlich8_1.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2010.
Froese, Doris (2003): Wie gut ist unsere Musikschule? EDuR – eine Qualitätsinitiative des Verbands deutscher Musikschulen. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 24–26.
Fundación Musical Simón Bolívar (o. J.): Official Site of the Simón Bolívar Music Foundation. Online verfügbar unter http://www.fesnojiv.gob.ve/en.html, zuletzt geprüft am 14.08.2012.
Gaunt, Helena (2008): One-to-one Tuition in a Conservatoire: The Perceptions of Instrumental and Vocal Teachers. In: Psychology of Music, Jg. 36, H. 2, S. 215–245.
Geroldinger, Karl (2008): Flexible Unterrichtsgestaltung. Das Oö. Landesmusikschulwerk auf neuen Pfaden. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 31–34.
Giddens, Anthony (1990): The Consequences of Modernity. Stanford, California: Stanford University Press.
Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford, California: Stanford University Press.
Gordon, Edwin E. (2003): A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. Chicago: GIA Publications.
Gordon, Edwin E. (2004): The Aural/Visual Experience of Music Literacy. Reading & Writing Music Notation. Chicago: GIA Publications.
Green, Lucy (2002): How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education. Aldershot: Ashgate (Ashgate Popular and Folk Music Series).
Green, Lucy (2008): Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. Aldershot: Ashgate (Ashgate Popular and Folk Music Series).
Grimmer, Frauke (1991): Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebensgeschichte. Kassel: Bärenreiter-Verlag.
Grosse, Thomas (2006): Instrumentaler Gruppenunterricht an Musikschulen. Eine Untersuchung am Beispiel des Landes Niedersachsen. Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 76).
Grosse, Thomas (2008): Kompetenzmangel Gruppenunterricht? Neues vom Gruppenunterricht: Der Trend geht zur Einergruppe! In: Üben und Musizieren, H. 5, S. 6–11.
Gruhn, Wilfried (2003a): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung. 2. überarbeitete und erweiterte Aufl. Hofheim: Wolke Verlag.
Gruhn, Wilfried (2003b): Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen

Grundlegung des Musikunterrichts. Hildesheim: Georg Olms Verlag (Olms-Forum, 5).

Gruhn, Wilfried (2008): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. 3., völlig neu überarbeitete Aufl. Hildesheim: Georg Olms Verlag (Olms-Forum, 2).

Grunenberg, Manfred (2007): „Jedem Kind ein Instrument“ – Ein Zukunftsmodell für Musikschulen? In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 115–127.

Gulda, Friedrich; Anders, Ursula (2003): Worte zur Musik. Weitra: Bibliothek der Provinz.

Gutzeit, Reinhart von (2003): Kunst, Pädagogik und Management. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 1.

Gutzeit, Reinhart von (2010): Ein weites Feld. In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 1.

Gutzeit, Reinhart von (2011a): Musikschule – quo vadis? In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 1.

Gutzeit, Reinhart von (2011b): Musikschule – Bildung mit großer Zukunft. Vom elementaren Musizieren zum Weltverständnis: der weite Horizont der Musikschularbeit. In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 6–10.

Hahn, Michaela (2008): Musikschulleiter: Manager, Künstler oder Pädagoge? In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 28–30.

Hallam, Susan; Cross, Ian; Thaut, Michael (Hg.) (2009): The Oxford Handbook of Music Psychology. New York: Oxford University Press.

Hargreaves, David J.; MacDonald, Raymond; Miell, Dorothy (2005): How do People Communicate Using Music? In: Miell, Dorothy; MacDonald, Raymond; Hargreaves, David J. (Hg.): Musical Communication. Oxford u. a.: Oxford University Press, S. 1–25.

Harnischmacher, Christian (1993): Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit. Eine Grundlagenstudie zur Erforschung physischer und psychischer Abweichungen durch Instrumental-spiel. Frankfurt am Main: Peter Lang (Studien zur Musik, 6).

Heiler, Peter (2008): Der neue Lehrplan für Musikschulen. Ein visionärer Wegweiser. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 14–18.

Hemming, Jan (2002): Begabung und Selbstkonzept. Eine qualitative Studie unter semi-professionellen Musikern in Rock und Pop. Münster: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 3).

Hemming, Jan; Kleinen, Günter (2003): Karrierebeginn im Popsektor? Eine Tagebuchstudie unter Schülerbands. In: Kleinen, Günter (Hg.): Begabung und Kreativität in der populären Musik. Münster: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 4), S. 49–68.

Herold, Anja (2007): Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang. Oldenburg: BIS-Verlag (Schriftenreihe des Sophie Drinker Instituts, 5).

Hewitt, Allan (2009): Musical Styles as Communities of Practice. Challenges for Learning, Teaching and Assessment of Music in Higher Education. In: Arts and Humanities in Higher Education, Jg. 8, H. 3, S. 329–337. Online verfügbar unter http://ahh.sagepub.com/content/8/3/329.full.pdf, zuletzt geprüft am 29.11.2012.

Hildebrand, Bruno (2008): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 32–42.

Hofecker, Franz-Otto (2007): Das Musikschulwesen und die Musikschulforschung in Österreich. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 261–301.

Hofstätter, Anna Maria (2002): Und wie geht es eigentlich den Musikschullehrern? Zur beruflichen Belastung und Arbeitszufriedenheit von Musikschullehrern. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 6–12.

Huizinga, Johan (1956): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Hultberg, Cecilia (2002): Approaches to Music Notation: The Printed Score as a Mediator of Meaning in Western Tonal Tradition. In: Music Education Research, Jg. 4, H. 2, S. 185–197. Online verfügbar unter http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380022000011902, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Ilg, Stefan; Boothe, Brigitte (2010): Qualitative Forschung im psychologischen Feld. Was ist eine gute Publikation? In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 11, H. 2. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1371/2976, zuletzt geprüft am 24.02.2011.

Imort, Peter (2007): Kooperationen allgemein bildender Schulen und öffentlicher Musikschulen: Stand und Perspektiven aus musikdidaktischer Sicht. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 99–114.

INVITE (Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training) (2010): Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives. AEC (Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen). Amsterdam. Online verfügbar unter http://www.polifonia-tn.org/Content.aspx?id=179, zuletzt geprüft am 26.09.2012.

Jaffurs, Sheri E. (2004): The Impact of Informal Music Learning Practices in the Classroom, or How I Learned How to Teach from a Garage Band. In: International Journal of Music Education, Jg. 22, H. 3, S. 189–200. Online verfügbar unter http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/3/189, zuletzt geprüft am 23.02.2010.

JeKi (Jedem Kind ein Instrument) (o. J.): Jedem Kind ein Instrument. Online verfügbar unter http://www.jedemkind.de/programm/home.php, zuletzt geprüft am 29.09.2012.

Jourdain, Robert (2001): Das wohltemperierte Gehirn. Wie Musik im Kopf entsteht und wirkt. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Kaiser, Hermann J. (1998): Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 19), S. 27–40.

Kalies, Christoph; Lehmann, Andreas C.; Kopiez, Reinhard (2009): Musikleben und Live-Musik. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 293–315.

Kärntner Landesmusikschulwerk (Hg.) (1990): Musikschulwesen. Aufgaben & Perspektiven. Experten-Hearing „20 Jahre Kärntner Landesmusikschulwerk“ am 19. März 1990 in Klagenfurt.

Kleinen, Günter (Hg.) (2003): Begabung und Kreativität in der populären Musik. Münster: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 4).

Kleinen, Günter (2009): Musik und Emotion. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 548–572.

Klöppel, Renate (1996): Mentales Training für Musiker. Leichter lernen – sicherer auftreten. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Klüppelholz, Werner (Hg.) (1983): Musikalische Teilkulturen. Laaber: Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 4).

Knigge, Jens (2007): Intelligenzsteigerung und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Knolle, Niels (Hg.) (2000): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 21).

Knubben, Thomas (2007): Zukunft für Musikschulen – ein Problemaufriss. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 11–28.

Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.) (2007): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag.

Köhler, Thomas; Neumann, Jörg (Hg.) (2011): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster: Waxmann Verlag (Medien in der Wissenschaft, 60).

KOMU (Konferenz der österreichischen Musikschulwerke) (o. J.): Lehrplan für Musikschulen. Visionärer Wegweiser. Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil. Online verfügbar unter http://www.komu.at/lehrplan/wegweiser.asp, zuletzt geprüft am 05.10.2012.

Kopiez, Reinhard (2009): Reproduktion und Interpretation. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 316–337.

Kowal, Sabine; O'Conell, Daniel C. (2008): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 437–447.

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (1997): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 18).

Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (2005): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. 2., unveränderte Aufl. Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 41).

Krüger, Martin Maria; Höppner, Christian (2007): Musikschulen in Deutschland: Die Zukunft hat schon begonnen. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 29–40.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (2008): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. 19. Aufl. New York: Cambridge University Press (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives).

Lehmann, Andreas C.; Chaffin, Roger (2009): Erinnern und Wiedererkennen: Auswendig- und Vomblattspiel. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 354–373.

Lehmann, Andreas C.; Oerter, Rolf (2009): Lernen, Übung und Expertisierung. In: Bruhn, Herbert; Kopiez, Reinhard; Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musik-

psychologie. Das neue Handbuch. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 105–128.

Lehmann-Wermser, Andreas; Naacke, Susanne; Nonte, Sonja; Ritter, Brigitta (2010): Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim, München: Juventa Verlag (Studien zur ganztägigen Bildung).

Lilliestam, Lars (1996): On Playing by Ear. In: Popular Music, Jg. 15, H. 2, S. 195–216.

Loritz, Martin D. (1997): Musikalische und pädagogische Biographien von Musikschullehrern in Bayern. Einige Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 18), S. 240–252.

Loubriel, Luis E. (2009): Integral Music Performance and Pedagogy. A Post-Secondary Performance and Education Model. In: Journal of Integral Theory and Practice, Jg. 4, H. 3, S. 87–107. Online verfügbar unter http://aqaljournal.integralinstitute.org/public/Download_Fall2009.aspx, zuletzt geprüft am 11.11.2010.

Mahlert, Ulrich (Hg.) (2006a): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Mahlert, Ulrich (2006b): Was ist Üben? Zur Klärung einer komplexen künstlerischen Praxis. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 9–46.

Mahlert, Ulrich (2009): Fremdgehen? Informelles Lernen und „klassischer“ Instrumental-/ Vokalunterricht. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 45–60.

Mahlert, Ulrich (2011): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz: Schott Music (Studienbuch Musik).

Mak, Peter (2007): Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts. In: Mak, Peter; Kors, Ninja; Renshaw, Peter: Formal, Non-formal and Informal Learning in Music. Groningen: Lectorate Lifelong Learning in Music. Prince Claus Conservatoire (Groningen) & Royal Conservatoire (Den Haag), S. 9–27.

Mak, Peter (2009): Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music. A Conceptual Analysis. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 31–44.

Mak, Peter; Kors, Ninja; Renshaw, Peter (2007): Formal, Non-formal and Infor-

mal Learning in Music. Lectorate Lifelong Learning in Music. Prince Claus Conservatoire (Groningen) & Royal Conservatoire (Den Haag).

Malloch, Stephen; Trevarthen, Colwyn (Hg.) (2009): Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship. New York: Oxford University Press.

Malmberg, Isolde; Wimmer, Constanze (Hg.) (2007): Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann. Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 79).

Mantel, Gerhard (Hg.) (1998): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V. in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Frankfurt am Main. Mainz: Schott Musik International.

Mantel, Gerhard (2004): Einfach üben. 185 unübliche Überezepte für Instrumentalisten. 3. Aufl. Mainz: Schott Musik International (Studienbuch Musik).

Mark, Desmond (1990): Musikschule 2000: Der Bedarf an Musikschullehrern. Bestandsaufnahme, Berufsbild, Prognose. Wien: Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGÖ) (Musik und Gesellschaft, 21).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag (Beltz Studium).

McPherson, Gary E. (Hg.) (2006): The Child as Musician. A Handbook of Musical Development. New York: Oxford University Press.

MDW (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien) (2010): Didaktische und methodische Probleme des Musikschulunterrichts. Online verfügbar unter https://online.mdw.ac.at/mdw_online/lv.detail?clvnr=1276277&sprache=1, zuletzt geprüft am 17.07.2012.

Meinefeld, Werner (2008): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 265–275.

Merkens, Hans (2008): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 286–299.

Miell, Dorothy; MacDonald, Raymond; Hargreaves, David J. (Hg.) (2005): Musical Communication. Oxford u. a.: Oxford University Press.

Mills, Janet; McPherson, Gary (2006): Musical Literacy. In: McPherson, Gary E. (Hg.): The Child as Musician. A Handbook of Musical Development. New York: Oxford University Press, S. 155–171.

Mornell, Adina (2009): Informal Learning versus Deliberate Practice: Defining Pathways to Musical Expertise. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 79–98.

Musical Futures (o. J.): About Musical Futures. Online verfügbar unter http://www.musicalfutures.org.uk/about, zuletzt geprüft am 17.10.2012.

Musikschulmanagement Niederösterreich (o. J.): Musikschulmanagement Niederösterreich. Online verfügbar unter http://www.musikschulmanagement.at/de/default.asp, zuletzt geprüft am 07.10.2012.

Musikschulmanagement Niederösterreich (2011): Studie Arbeitsplatz Musikschule. 2006 bis 2010. Unter Mitarbeit von Dorothea Draxler und Michaela Hahn.

Nettl, Bruno (1995): Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Schools of Music. Urbana, Chicago: University of Illinois Press (Music in American Life).

Nistor, Nicolae; Lipka-Krischke, Doris (2011): Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten in musikalischen Wissensgemeinschaften. In: Köhler, Thomas; Neumann, Jörg (Hg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster: Waxmann Verlag (Medien in der Wissenschaft, 60), S. 168–177.

NÖBV (Niederösterreichischer Blasmusikverband) (o. J.): Niederösterreichischer Blasmusikverband. Online verfügbar unter http://www.noebv.at/, zuletzt geprüft am 17.07.2012.

ÖBV (Österreichischer Blasmusikverband) (2010): Leitbild des österreichischen Blasmusikverbandes. Online verfügbar unter http://www.blasmusik.at/main/der-verband/oebv-leitbild/, zuletzt geprüft am 17.07.2012.

Panksepp, Jaak; Trevarthen, Colwyn (2009): The Neuroscience of Emotion in Music. In: Malloch, Stephen; Trevarthen, Colwyn (Hg.): Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship. New York: Oxford University Press, S. 105–146.

Pannes, Matthias; Mayer, Werner (2011): Für die Zukunft gerüstet. Zur Neufassung des KGSt-Gutachtens „Musikschule“. In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 19–21.

Parlament der Republik Österreich (2008): ZukunftsMusik. Aktuelle Herausforderungen und musikalische Entwicklungsperspektiven in Österreich. Stenographisches Protokoll der parlamentarischen Enquete des Nationalrats am 3. Juni 2008.

Partti, Heidi; Karlsen, Sidsel (2010): Reconceptualising Musical Learning. New Media, Identity and Community in Music Education. In: Music Education Research, Jg. 12, H. 4, S. 369–382. Online verfügbar unter http://www.

tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613808.2010.519381, zuletzt geprüft am 19.04.2012.

Partti, Heidi; Westerlund, Heidi (2008): New Meanings of Composing in Music Education: Learning from Re-Mixing and Re-cycling within Informal On-Line Music Communities. Vortrag im Rahmen der International Society for Music Education World Conference 2008. Veranstaltung vom 21.07.2008. Bologna. Veranstalter: International Society for Music Education.

Pavlicevic, Mercédès; Ansdell, Gary (2009): Between Communicative Musicality and Collaborative Musicing: A Perspective from Community Music Therapy. In: Malloch, Stephen; Trevarthen, Colwyn (Hg.): Communicative Musicality. Exploring the Basis of Human Companionship. New York: Oxford University Press, S. 357–376.

Polifonia (2005): Polifonia – Erasmus Thematic Network for Music. Online verfügbar unter http://www.polifonia-tn.org/, zuletzt geprüft am 07.10.2012.

Popp, Reimund (2011): Musikschullehrer. Biographie, Berufsalltag und Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern an öffentlichen Musikschulen in Deutschland. Eine Evaluationsstudie als Beitrag zur Professionalisierung des Musikschullehrerberufs. Darmstadt/Ober-Ramstadt: WorldWide Voice-Music Verlag.

Preiss, Heinz (1990): Musikschulwesen aus österreichischer Sicht. In: Kärntner Landesmusikschulwerk (Hg.): Musikschulwesen. Aufgaben & Perspektiven. Experten-Hearing „20 Jahre Kärntner Landesmusikschulwerk“ am 19. März 1990 in Klagenfurt, S. 39–47.

Price, David; D’Amore, Abigail (2007): From Vision to Practice. Musical Futures. A Summary of Key Findings. Musical Futures (Paul Hamlyn Foundation Special Project). Online verfügbar unter http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27250/MF_Key_Findings_Col.pdf, zuletzt geprüft am 19.08.2009.

Rademacher, Ulrich; Pannes, Matthias (2011): Klingende Lebensräume. Öffentliche Musikschulen im VdM als Schlüsselorte für Bildung mit Zukunft! In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 22–26.

Rehorska, Walter (2008): Musikschulwesen in Österreich. Übersicht der Bundesländer. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 19–27.

Rehorska, Walter (2011): Viele Baustellen und kein Plan? In: AGMÖ-Nachrichten, H. 91, S. 3.

Richter, Christoph (1993): Instrumental- und Vokalpädagogik 1: Grundlagen. Kassel, Basel, London: Bärenreiter-Verlag (Handbuch der Musikpädagogik, 2).

Richter, Christoph (2006): Üben als Musizieren. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 117–135.

Röbke, Peter (1990): Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz: B. Schott's Söhne (Schott Musikpädagogik).

Röbke, Peter (1998): Ausdrucksvoll musizieren. Pädagogische Aspekte eines viel benutzten und wenig reflektierten Begriffs. In: Mantel, Gerhard (Hg.): Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben. Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V. in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Frankfurt am Main. Mainz: Schott Musik International, S. 22–42.

Röbke, Peter (2000): Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz: Schott Musik International (Studienbuch Musik).

Röbke, Peter (Hg.) (2001a): Meisterlehre und Kunstuniversität. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Reden & Schriften, 6).

Röbke, Peter (2001b): Sind die Prinzipien der Humboldtschen Universität auf eine Musikhochschule übertragbar? In: Röbke, Peter (Hg.): Meisterlehre und Kunstuniversität. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (Reden & Schriften, 6), S. 7–16.

Röbke, Peter (2004a): Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte. Atzenbrugg: Volkskultur Niederösterreich.

Röbke, Peter (2004b): Pädagogik und Charisma. Professionelle Didaktiker versus begeisterte Pädagogen? In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 18–23.

Röbke, Peter (2007): Musikalische Qualität ohne Unterricht? Zu einigen Merkmalen des informellen und autodidaktischen musikalischen Lernens. In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 8–13.

Röbke, Peter (2008): Auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. Musikschulen im Spiegel des neuen Lehrplans. In: Österreichische Musikzeitschrift, Jg. 63, H. 3–4, S. 4–13.

Röbke, Peter (2009a): Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der „formal/informal"-Diskurs überlagert wird. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 159–168.

Röbke, Peter (2009b): Lösung aller Probleme? Die „Entdeckung" des informellen Lernens in der Instrumentalpädagogik. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 11–29.

Röbke, Peter (2011): Was hat El Sistema mit Klavierunterricht in Dinkelsbühl zu

tun? Überlegungen zur Reichweite des „Lernens in der musikalischen Praxisgemeinschaft". In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 8–13.

Röbke, Peter (2012): Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue? Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung. In: Üben und Musizieren, H. 4, S. 16–20.

Rogers, Kalen (1994): Tori Amos. All these Years. The Authorized Illustrated Biography. London, New York, Paris, Sidney: Omnibus Press.

Rosenbrock, Anja (2000): Musizier- und Lernverhalten in Popularmusikbands. Eine empirische Untersuchung. In: Knolle, Niels (Hg.): Kultureller Wandel und Musikpädagogik. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 21), S. 88–107.

Rosenbrock, Anja (2006): Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen. Bremen, Univ., Diss., 2005. Hamburg: Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 6).

Rüdiger, Wolfgang (2006): Üben im Ensemble. In: Mahlert, Ulrich (Hg.): Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 156–187.

Salavuo, Miikka (2006): Open and Informal Online Communities as Forums of Collaborative Musical Activities and Learning. In: British Journal of Music Education, Jg. 23, H. 3, S. 253–271. Online verfügbar unter http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=547304, zuletzt geprüft am 20.04.2012.

Schmidt, Christiane (2008): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 447–456.

Schmidt, Heinrich; Gessmann, Martin (2009): Philosophisches Wörterbuch. 23., vollständig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Schmidt, Juliane; Gerland, Volker (2007): Der Weg ist das Ziel. Oder ist das Ziel im Weg? Musikschulen als Zentren gesellschaftlicher Musikalisierung. In: Knubben, Thomas; Schneidewind, Petra (Hg.): Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld: transcript Verlag, S. 129–144.

Schneider, Francis (1992): Üben – was ist das eigentlich? Neue Erkenntnisse, alte Weisheiten, Tipps für die Praxis – eine Art Puzzle. Aarau: Musikedition Nepomuk (Wege. Musikpädagogische Schriftenreihe, 3).

Schoenebeck, Mechthild von (Hg.) (1998): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 19).

Sfard, Anna (1998): On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. In: Educational Researcher, Jg. 27, H. 2, S. 4–13.

Smith, Mark K. (2003, 2009): Communities of Practice. (The Encyclopedia of Informal Education). Online verfügbar unter http://www.infed.org/biblio/com munities_of_practice.htm, zuletzt geprüft am 09.11.2011.

Sobirey, Wolfhagen (2010): Zu Peter Röbkes „Der musikalische Ernstfall“ und „Musizieren im kunterbunten Dschungelorchester“ in Ausgabe 3 und 4/2010. In: Üben und Musizieren, H. 6,
S. 56–57.

Spitzer, Manfred (2009): Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. 9. Aufl. Stuttgart: Schattauer.

Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie), S. 319–331.

Stekel, Hanns (2011): Private Musikschulen: Von der Not zur Tugend. Vortrag im Rahmen der Tagung „Musikunterricht zum Dumpingpreis? Vom private studio zur privaten Musikschule – Wege zur musikpädagogischen Selbständigkeit“. Veranstaltung vom 02.04.2011. Wien. Veranstalter: Alumni Netzwerk Musikpädagogik Wien.

Stigler, Hubert; Felbinger, Günter (2005): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag, S. 129–134.

Stigler, Hubert; Reicher, Hannelore (Hg.) (2005): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag.

Stöger, Christine (2007): Vom (pädagogischen) Nutzen des Übergangs. In: Malmberg, Isolde; Wimmer, Constanze (Hg.): Communicating Diversity: Musik lehren und lernen in Europa. Festschrift für Franz Niermann. Augsburg: Wißner-Verlag (Forum Musikpädagogik, 79), S. 265–271.

Straka, Gerald A. (2004): Informal Learning: Genealogy, Concepts, Antagonisms and Questions. Institut Technik und Bildung. Universität Bremen. Bremen. (ITB-Forschungsberichte, 15). Online verfügbar unter http://unip-net.org /fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_15_04.pdf, zuletzt geprüft am 12.12.2010.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Strauss, Anselm; Legewie, Heiner; Schervier-Legewie, Barbara (2004): „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Inter-

view mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 5, H. 3.

Sundin, Bertil; McPherson, Gary; Folkestad, Göran (Hg.) (1998): Children Composing. Malmö: Malmö Academy of Music (Research in Music Education).

Titscher, Stefan; Wodak, Ruth; Meyer, Michael; Vetter, Eva (1998): Methoden der Textanalyse. Leitfaden und Überblick. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005): Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 6, H. 2. Online verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470/1007, zuletzt geprüft am 05.09.2008.

Uhlig, Dietlind (2002): Auf dem Weg der Professionalisierung? Vom Jugend- und Volksmusiklehrer zur Instrumentalpädagogin. In: Üben und Musizieren, H. 2, S. 26–31.

Väkevä, Lauri (2010): Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. In: British Journal of Music Education, Jg. 27, H. 1, S. 59–70. Online verfügbar unter http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&fid=7125308&jid=BME&volumeId=27&issueId=01&aid=7125300, zuletzt geprüft am 19.04.2012.

VdM (Verband deutscher Musikschulen) (o. J.): Musikschulen in Deutschland. Online verfügbar unter http://www.musikschulen.de/, zuletzt geprüft am 29.09.2012.

Vogt, Jürgen (1998): Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive'?" von Hermann J. Kaiser. In: Schoenebeck, Mechthild von (Hg.): Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 19), S. 41–55.

Wagner, Robert (2011): Musikschule – besinne dich auf deine Stärken! Der Beitrag der Musikschulen zu einer inklusiven Gesellschaft. In: Üben und Musizieren, H. 6, S. 52–54.

Welch, Graham; Ockelford, Adam (2009): The Role of the Institution and Teachers in Supporting Learning. In: Hallam, Susan; Cross, Ian; Thaut, Michael (Hg.): The Oxford Handbook of Music Psychology. New York: Oxford University Press, S. 307–319.

Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice: Learning as a Social System. (The Systems Thinker). Online verfügbar unter http://www.open.ac.uk/ldc08/sites/www.open.ac.uk.ldc08/files/Learningasasocialsystem.pdf, zuletzt geprüft am 11.11.2010.

Wenger, Etienne (2006): Communities of Practice. A Brief Introduction. On-

line verfügbar unter http://www.ewenger.com/theory/, zuletzt geprüft am 03.09.2012.
Wenger, Etienne (2008): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. 18. Aufl. New York: Cambridge University Press (Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives).
Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William M. (2002): Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge. Boston: Harvard Business School Press.
Wenger, Etienne; Snyder, William (2000): Learning in Communities. In: LiNE Zine (Learning in the New Economy), H. Summer. Online verfügbar unter http://www.linezine.com/1/features/ewwslc.htm, zuletzt geprüft am 04.05.2012.
Westerlund, Heidi (2006): Garage Rock Bands: A Future Model for Developing Musical Expertise? In: International Journal of Music Education, Jg. 24, H. 2, S. 119–125.
Wilde, Oscar (2007): Epigrams of Oscar Wilde. Hertfordshire: Wordsworth Editions (Wordsworth Reference Series).
Winkler, Christian (2009): Pädagogik „Als-Ob". Ein systemisch-konstruktivistischer Blick auf das Lehren und Lernen. In: Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter (Hg.): Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. Mainz: Schott Music (üben & musizieren. texte zur instrumentalpädagogik), S. 99–116.
Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung, Jg. 1, H. 1.
Wolters, Gerhard; Stein, Reinhard; Bisle, Christine (1999): Wege aus der Eintönigkeit. MultiDimensionaler InstrumentalUnterricht. Oder: Die Wiederentdeckung und Weiterentwicklung (fast) vergessener Unterrichtsformen. Frankfurt am Main: Musikverlag Zimmermann.
Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur. Abteilung Erwachsenenbildung V/8. Wien. (Materialien zur Erwachsenenbildung, 2).

Filme

Arvelo, Alberto; Díaz, Carlos (2004): Tocar y Luchar. Alberto Arvelo.
Smaczny, Paul; Stodtmeier, Maria (2009): El Sistema. Musik, die das Leben verändert. Paul Smaczny.

Abbildungsverzeichnis

Anhang: Erste Fassung des Interviewleitfadens

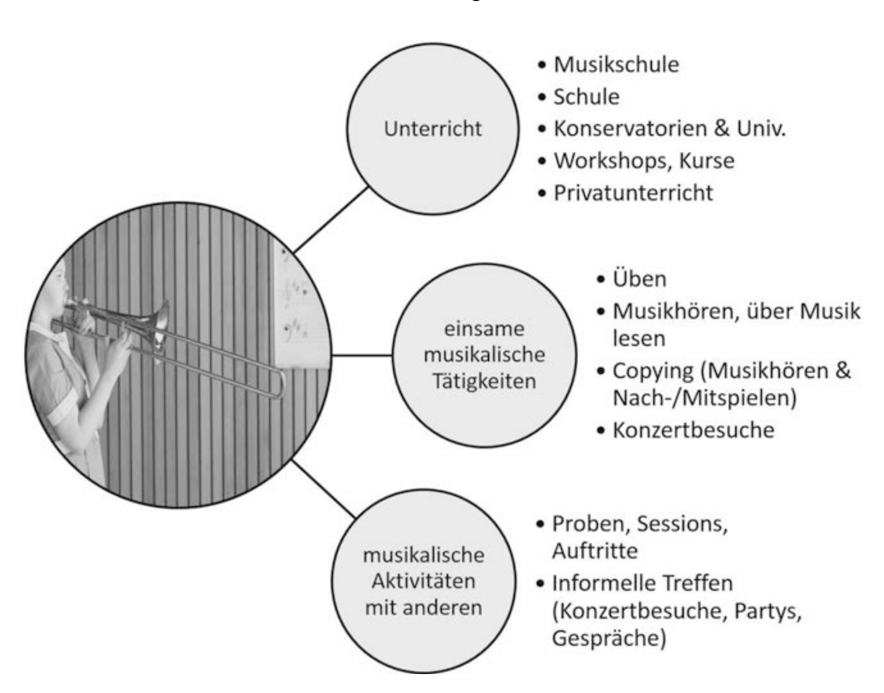
1. Wie würden Sie Ihren Unterrichtsstil beschreiben? Gibt es Aspekte, auf die Sie besonders Wert legen?

Wenn wir uns drei miteinander verwobene Felder von musikalischen Tätigkeiten vorstellen (siehe beiliegende Grafik):

2. In welche dieser Tätigkeiten sind Ihre Schüler involviert? In welchem Maß? Welche haben für Ihre Schüler eine besondere Bedeutung?
3. Welche dieser Tätigkeiten sind wichtig (förderlich oder hinderlich) für die musikalische Entwicklung Ihrer Schüler?

> Leitfrage 4.–6.: Besteht ein Zusammenhang zwischen den Aktivitäten Ihrer Schüler außerhalb von Unterricht und Ihrem Instrumentalunterricht? Wie würden Sie diesen Zusammenhang beschreiben? Fallen Ihnen dazu Beispiele ein?

4. – Sollten Schüler musikalische Tätigkeiten (außerhalb von Unterricht) selbständig und in Eigeninitiative angehen, oder fühlen Sie sich dafür zuständig / mitverantworlich?
   – In wie fern und wie versuchen Sie auf die verschiedenen musikalischen Aktivitäten Ihrer Schüler Bezug / Einfluss zu nehmen? Setzen Sie diesbezüglich Initiativen?
5. – Inwiefern haben andere „externe“ Faktoren einen Einfluss auf die Entfaltung dieser Tätigkeiten? Inwiefern versuchen Sie auf diese Faktoren Einfluss zu nehmen?
   – Mit welchen Schwierigkeiten sind Sie konfrontiert? Wie gehen Sie damit um?
6. Gibt es manchmal Spannungen zwischen den verschiedenen Bereichen oder zwischen den Initiativen Ihrer Schüler und Ihren eigenen Initiativen? Wie gehen Sie damit um?


Unterricht
• Musikschule
• Schule
• Konservatorien & Univ.
• Workshops, Kurse
• Privatunterricht
einsame musikalische Tätigkeiten
• Üben
• Musikhören, über Musik lesen
• Copying (Musikhören & Nach-/Mitspielen)
• Konzertbesuche
musikalische Aktivitäten mit anderen
• Proben, Sessions, Auftritte
• Informelle Treffen (Konzertbesuche, Partys, Gespräche)

Empirische Forschung zur Musikpädagogik

hrsg. von Prof. Dr. Andreas Lehmann-Wermser (Universität Bremen)

Andreas Lehmann-Wermser
musikUNTERRICHTSforschung
Bd. 1, 2016, 128 S., 19,90 €, br., ISBN 978-3-643-11935-3

Jens Knigge
Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“
Bd. 2, 2011, 328 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11204-0

Susanne Naacke
Eine Schule auf dem Weg – Gelingende Schulentwicklung mit Chor- und Bläserklassen
Eine qualitative Fallstudie
Bd. 3, 2011, 296 S., 29,90 €, br., ISBN 978-3-643-11237-8

Thomas Busch
„Was, glaubst Du, kannst Du in Musik?“
Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I
Musikalische Selbstwirksamkeit bezeichnet die Überzeugung, konkret bestimmte musikalische Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.
Die vorliegende Studie untersucht die Struktur und Entwicklung der musikalischen Selbstwirksamkeit zu Beginn der Sekundarstufe 1 in Musik- und Regelklassen mit Mitteln quantitativer empirischer Forschung. Dabei prüft sie auch das Verhältnis der musikalischen Selbstwirksamkeit zum musikalischen Selbstkonzept und zu Aspekten der Leistung im schulischen Musikunterricht.
Bd. 4, 2013, 352 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-11787-8

Heike Gebauer
Kognitive Aktivierung im Musikunterricht
Eine qualitative Videostudie
Bd. 6, 2016, 528 S., 54,90 €, br., ISBN 978-3-643-12622-1

Elias Zill
Den eignen Ohren folgen
Musikalisch-ästhetische Erfahrungen im Kontext produktionsorientierter Schulprojekte
Die qualitative Studie widmet sich der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen kultureller Bildungsangebote eigene Musikstücke entwickeln. Anhand konkreter Projekte werden Momente ästhetischer Erfahrungen in Form einer bereichsbezogenen Grounded Theory rekonstruiert. Die Ergebnisse geben Einblicke in Potenziale und Hürden schulischer Musikproduktion und können als Orientierungshilfen für die Gestaltung ähnlicher Vorhaben herangezogen werden. Daher kann die Arbeit nicht nur für die wissenschaftliche Musikpädagogik von Interesse sein, sondern gleichfalls für Lehrkräfte im Fach Musik.
Bd. 7, 2016, 342 S., 39,90 €, br., ISBN 978-3-643-13026-6

Inka Neus
Singen
Zentrale Begriffe, psychosoziale Wirkfunktionen und musikpädagogische Handlungsfelder. Eine interdisziplinäre Untersuchung
Bd. 8, 2016, 336 S., 34,90 €, br., ISBN 978-3-643-13625-1

LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London
Auslieferung Deutschland / Österreich / Schweiz: siehe Impressumsseite